

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Desenho Industrial

Karina de Matos

Posso brincar com você ? Um estudo da possibilidade de
crianças cegas brincarem com videntes sob a ótica do desenho universal

Bauru
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Desenho Industrial

Karina de Matos

Posso brincar com você ? Um estudo da possibilidade de crianças cegas brincarem com videntes sob a ótica do desenho universal

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho Industrial, área de concentração Projeto de Produto, sob a orientação da prof^a. Dra. Aniceh Farah Neves

Bauru
2007

Resumo

No presente trabalho não se buscou - como o título eventualmente possa sugerir - apresentar projetos para design de brinquedos . A preocupação constante foi verificar se os jogos disponíveis no mercado brasileiro possibilitam a interação de crianças videntes e cegas. Para isso, pesquisou-se em sites, catálogos e lojas especializadas, as opções de jogos fabricados por três empresas brasileiras, que foram escolhidas devido ao destaque e participação que têm no mercado: Estrela, Toyster e Grow. Evidenciamos em diversos momentos o caráter multidisciplinar do design que tornou necessária a busca por um referencial teórico que compreendeu questões relacionadas ao brinquedo e jogo, ao desenvolvimento da criança e à deficiência visual. Os jogos analisados foram destinados à crianças no estágio denominado como pré-operacional, segundo Jean Piaget : 3 a 7 anos . Dentre estes, destacou-se dois exemplos de cada fabricante que foram submetidos à análise das aptidões físicas e cognitivas exigidas pela atividade. Esta análise - baseada num referencial teórico sobre a extensa questão do brinquedo no âmbito semântico, educativo, histórico e sócio-cultural - forneceu subsídios para que pudessem ser estabelecidos certos parâmetros para o design de jogos que favoreçam a inclusão das crianças portadoras de deficiência visual.

Resumen

En este trabajo no se ha buscado - como el título pueda sugerir - presentar proyectos para diseño de juegos. La preocupación constante fue a de verificar si los juegos disponibles en el mercado brasileño se pueden utilizar en la interacción de niños videntes y ciegos. Para esto se investigó - en sitios de la internet, catálogos, revistas y tiendas - la producción de juguetes de tres empresas brasileñas que fueron escogidas por sus participaciones y destacados en el mercado : Estrela, Toyster e Grow. Evidenciamos en los momentos diversos el carácter multidisciplinar del diseño que llegó a hacer necesario la búsqueda para un referencial teórico sobre cuestiones relacionadas con el juguete y el juego, el desarrollo del niño y la deficiencia visual. Los juguetes analizados fueron los destinados a los niños en la etapa pre-operacional , según Jean Piaget : de los 3 a 7 años. Entre estos, se destacó dos ejemplos de cada fabricante que fueron sometidos al análisis de las aptitudes físicas y cognitivas exigidas por la actividad . Este análisis proveyó subsidios de modo que ciertos parámetros para el diseño de los juegos pudieran ser establecidos para favorecer la inclusión de los niños ciegos.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
1. Jogo, brinquedo, brincadeira	13
1.1. Uma questão semântica	17
1.2. O brinquedo e o brincar na história	37
1.3. Os brinquedos no Brasil	53
1.4. Conhecendo e classificando os brinquedos.....	69
1.4.1. Brinquedos da Estrela	77
1.4.1.1. Os jogos da Estrela	83
1.4.2. Brinquedos da Toyster.....	93
1.4.2.1. Os jogos da Toyster	97
1.4.3. Brinquedos da Grow.....	105
1.4.3.1. Os jogos da Grow.....	113
1.4.4. Os jogos desta pesquisa.....	122
2. A criança.....	131
2.1. Alguns estudiosos da criança	133
2.2. Uma visão geral do desenvolvimento segundo Jean Piaget.....	147.
2.2.1. A criança no período pré- operacional.....	149
2.3. A criança portadora de deficiência visual.....	161
2.3.1. O desenvolvimento da criança portadora de deficiência visual.....	163
2.3.2. A criança portadora de deficiência visual e os brinquedos.....	171
2.3.3 O mundo dos brinquedos.....	177
3. A deficiência.....	191
3.1. Conceito.....	193
3.2. Considerações históricas.....	197
3.3. Deficiência visual.....	209
3.4. Design Universal.....	223
3.4.1. História.....	227
3.4.2. Estado da arte.....	233
3.4.3. Princípios.....	235
3.4.4. No Brasil.....	245
4. Análise dos resultados	247
4.1. Descrição das atividades.....	251
4.2. Cai não Cai	257
4.3. Pula Pirata.....	259
4.4. Os dentes do Crocodilo.....	262
4.5. Lixo Legal.....	265
4.6. Quebra Gelo.....	267
4.7. Pizzaria Maluca.....	269
5. Considerações finais.....	271
6. Referências Bibliográficas.....	278

INTRODUÇÃO

Design é uma atividade representada por uma palavra sem tradução literal para o português, o que acaba por suscitar muitas vezes uma forte relação com o desenho artístico ao invés de expressar a realidade: um desenho com sentido de projeto.

Dentre os problemas oriundos dessa falta de precisão lingüística, podemos observar um mal entendido e um julgamento do design como uma atividade que se limita ao mundo do superficial, do pouco rigoroso e da profissão que desenvolve envoltórios bonitos para produtos e mensagens.

Atento à essa e outras questões relativas ao design um dos maiores teóricos da área, Gui Bonsieppe (1997), adotou um esquema para facilitar a compreensão da atividade configurando o design na interface de três domínios.

No primeiro, se encontra o usuário ou agente social que deseja realizar uma ação efetiva. No segundo, uma tarefa que o usuário quer ou necessita cumprir, e no terceiro, uma ferramenta ou artefato que o usuário precisa para realizar efetivamente a ação. A interação entre esses três campos, ocorre pela interface, que vem a ser o espaço no qual se estrutura a interação entre corpo, ferramenta e o objetivo da ação, e é exatamente o domínio central do design.

Notamos entretanto, que muitos “possíveis usuários” têm dificuldade ou impedimento para se tornarem usuários efetivos porque possuem algum tipo de deficiência. Recentemente, um segmento do design atenta para essa situação e utiliza princípios mais inclusivos na ocasião do projeto, visando incluir no espectro de usuários a maior quantidade possível de pessoas.

Diferentemente de se dispender tempo, energia e recursos financeiros para projetar um certo produto que atenda apenas à necessidade de um certo tipo de portadores de deficiência em dada situação, esse novo pensamento de design busca incluir todas as possibilidades de usuários.

Duas grandes inovações julgamos essenciais nessa nova concepção. A primeira é a consideração do “eu” como possível usuário. Referimo-nos à atitude de projetar pensando que a necessidade do outro -portador de alguma restrição hoje - pode ser a minha ou de algum dos meus próximos, amanhã. Esclarecendo: a maçaneta da porta mais fácil para ser aberta pode ser empregada por um portador de artrose, por um usuário sem algum dos dedos ou por eu mesma que hoje não tenho nenhum problema físico, mas posso ser vítima de um acidente e precisar engessar o braço, beneficiando-me de uma maçaneta mais acessível. Essa posição vai totalmente contra a atitude exclusivista da prática de um design específico para portadores de deficiência.

A segunda inovação dessa concepção chamada Design Universal, trata o design como o de um ciclo de vida. Sob essa ótica, é necessário considerar no projeto do produto, todas as fases da vida pela qual o usuário passará.

A preocupação de estudar as possibilidades de ampliação do espectro de usuários no projeto de design, despertou a curiosidade sobre um produto em especial: os brinquedos. Esses produtos lidam com a fantasia, alegria e entretenimento das crianças, evidencia um “mundo” muito fecundo e interessante para o design e importante para criança, ainda é pouco reconhecido como tal.

Pelo caráter descompromissado e “não sério” atribuído ao brinquedo, é comum o julgamento desse produto como aquele que não precisa de um projeto de design

cuidadoso e inovador como qualquer outro no mercado. Esse julgamento , todavia, ignora a responsabilidade que o brinquedo tem de servir ao brincar - atividade esta necessária ao desenvolvimento da criança em vários aspectos - de forma segura , sem oferecer riscos de acidentes prazerosa e atraente .

Ao dedicar especial atenção aos brinquedos, notamos que muitas crianças não brincam com os disponíveis no mercado. Elas .não fazem parte portanto, do domínio de usuário citado e composto por Bonsieppe (1997). Uma pesquisa sobre o assunto permitiu destacar alguns fatos :

- é muito difícil encontrar crianças portadoras de deficiência brincando com crianças sem deficiência. Não são expostos nas prateleiras das lojas brinquedos que chamem a atenção para a possibilidade de crianças portadoras de deficiência brincarem com outras, sem deficiência.

- a quantidade de bonecas utilizando óculos ou algum outro aparelho corretivo é mínima. Não se tem também conhecimento de nenhum boneco portando muletas ou cadeirante.

- existem catálogos de brinquedos específicos para portadores de deficiência visual , que, em quase sua totalidade são destinados ao aprendizado de alguma habilidade ou estímulo do tato e da audição .

Essas constatações despertaram o interesse pela pesquisa do brincar das crianças deficientes. Seria impossível, no entanto, delimitarmos como objeto, o brincar e os brinquedos das crianças portadoras dos mais diversos tipos de deficiência. Optamos, assim, pela pesquisa tendo como referência as crianças portadoras de deficiência visual .

Existem dois tipos de deficiência visual: a cegueira - considerada com o a ausência total da visão até a perda da percepção luminosa - e a visão subnormal, que preserva resquício de visão.

Devido à dificuldade de mensuração do quanto cada criança portadora desta deficiência possui de eficiência visual , optamos por tratar , neste estudo, das crianças cegas. Preferimos ao longo do texto, empregar o termo criança portadora de deficiência visual para designar a criança cega.

Ao pesquisar catálogos de brinquedos para crianças portadoras de deficiência visual, notamos que quase todos se destinam a proporcionar algum tipo de aprendizado, como exercícios de sensibilidade tátil e atividades cotidianas (passar cadarços por ilhoses , abrir e fechar trincos).

Tais brinquedos são, de fato, extremamente úteis e fundamentais para que a criança adquira percepções e noções diversas (texturas, sons, dimensões) e desenvolva comportamentos sociais. Ao observarmos os brinquedos e o brincar da criança vidente e compararmos com os da portadora de deficiência, verifica-se que para esta última faltam brinquedos que proporcionem um brincar espontâneo e divertido, sem necessidade intrínseca de aprender algum conteúdo formal.

Esse fato gerou então, questionamentos a serem pesquisados. Existem possibilidades de crianças portadoras de deficiência visual brincarem com videntes e com os mesmos brinquedos ? O que faltaria em alguns brinquedos para que as crianças portadoras de deficiência visual pudessem brincar? Ou, ainda, se essa possibilidade já existe, o que impede que às crianças brinquem juntas : estímulo da sociedade ou da escola? Inicialmente houve então a necessidade de se efetuar um levantamento dos tipos de brinquedos produzidos no país .Como resultados, notamos a variedade bem grande de modelos, tipos , materiais e forma de utilização.

Durante esse levantamento - que compreendeu visitas à feiras, pesquisas em revistas especializadas, sites, lojas e fábricas deparamo-nos com outra necessidade: definir o que é um brinquedo e o que é um jogo. A tarefa que parecia tão elementar, acabou tornando-se mais complexa, resultando em grande parte do primeiro capítulo, que trata dos termos brinquedo, jogo e brincadeira . Após a escolha e justificativa da definição mais adequada para cada termo utilizado neste trabalho, seguiu-se o levantamento histórico sobre a origem dos brinquedos e da compreensão do brincar ao longo dos tempos, culminando num panorama da situação atual do mercado de brinquedos no Brasil. Conhecer mais sobre os brinquedos , nos levou a refletir sobre a importância do brincar. Nele a criança tem oportunidade de aprender com toda a riqueza do “aprender fazendo ”, espontaneamente e sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento, e pela possibilidade de se socializar. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca, não conseguem. Por ser o design uma atividade que envolve um conhecimento multidisciplinar pesquisar brinquedos exige , além da compreensão da importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança, a compreensão desse próprio desenvolvimento. Diante dessa necessidade, destacamos no início do capítulo 2 a ótica de alguns pesquisadores da infância e, em seguida, os estágios pelos quais as crianças passam propostos por Jean Piaget. Enfatizamos alguns aspectos da faixa etária - três a sete anos- à qual se destina essa pesquisa. O desenvolvimento físico e cognitivo da criança portadora de deficiência visual, foi tratado na parte final do referido capítulo, tendo como suporte as opiniões de estudiosos sobre o assunto exemplos de brinquedos destinados a essas crianças.

Mais uma vez a multidisciplinaridade inerente ao design requer o conhecimento de outros conceitos. Para compreender as possibilidades e as necessidades do usuário quando este é uma criança portadora de deficiência visual, torna-se fundamental que tenhamos o domínio de algumas noções básicas sobre esse tipo de deficiência . Por esse motivo, o capítulo 3 foi dedicado a questões relativas à deficiência de maneira geral e, em especial, à visual.

Novamente nos deparamos com um questionamento do significado do termo em estudo, à exemplo do ocorrido no primeiro capítulo. Entendemos que se trata de uma questão mais ampla e que abrange dois conceitos: o modelo médico e o social. Para compreendê-los foi necessário retornar ao passado e apresentar algumas noções de como o entendimento da deficiência e o tratamento dispensado aos portadores estavam atrelados à causas sócio-econômicas e à evolução do pensamento humano. Um breve relato histórico trouxe à tona os princípios de exclusão desde os primórdios até a atual busca pela sociedade inclusivista. Neste aspecto, o design, sem dúvida, compromete-se com a causa da inclusão social por meio do design universal .

Ao entendermos o brincar como forma de vivência que proporciona aprendizagens, e apoiando-nos no princípio fundamental da educação inclusiva - o de que todas as crianças deveriam aprender juntas - independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, nos parece natural que brinquem juntas. Distinguir as crianças em cegas e videntes no ato de brincar, evidencia as diferenças entre as mesmas . Além de um atitude segregatória, contraria a tendência recente de inclusão dos deficientes na sociedade.

Oportunamente, levantamos a questão da falta de brinquedos. As crianças

portadoras de deficiência visual tornam-se excluídas socialmente do ato de brincar com outras , (em especial com videntes) pelo fato da indústria brasileira de brinquedos ainda se preocupar muito pouco com esses usuários . É fato que essa pesquisa , conforme exposto inicialmente considera de início que haja alguma possibilidade de crianças portadoras de deficiência visual brincarem com videntes, mas sabemos de antemão, pela pesquisa feita no mercado, que essa possibilidade é pequena e se existe, não é divulgada adequadamente. Nesse contexto, entende-se que o design de brinquedos pode ser considerado ainda , como bastante distante de estabelecer a interface entre o brinquedo e as crianças cegas, assim também como está distante de se tornar uma ferramenta de inclusão social. . Se atualmente tem havido algum despertar para a importância do design de brinquedos , no sentido de criação e desenvolvimento de brinquedos brasileiros competitivos no mercado globalizado percebe-se que esse movimento é discreto, e não tem incorporado a esse design, a preocupação em proporcionar acessibilidade ao máximo possível de crianças.

Buscamos responder à nossa questão inicial - sobre a possibilidade de crianças portadoras de deficiência visual brincarem juntas e com os mesmos brinquedos destinados às videntes, produzidos de forma industrial e disponíveis no mercado brasileiro - selecionando alguns exemplares de três representantes do setor e submetendo a estudos levando em conta as capacidades e habilidades das crianças portadoras de deficiência visual e os princípios do design universal. Os resultados foram analisados , comentados no capítulo 4 e encaminharam as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

1. Jogo, brinquedo, brincadeira

Quando intencionamos pesquisar o brinquedo, cujo conceito comumente limita-se ao de um objeto destinado a brincar, deparamo-nos com uma surpreendente dificuldade. A palavra brinquedo pode admitir bem mais de um significado... Se a princípio empregamos o termo “brinquedo” para designar o objeto de pesquisa deste trabalho, no decorrer deste capítulo consideramos adequado denominá-lo jogo, já que brinquedo conforme será exposto, é um termo que designa uma amplitude de objetos que não nos permitiria uma aferição de resultados práticos em relação ao seu emprego, por abranger por exemplo o manuseio de bonecas, animais de pelúcia, carrinhos, réplicas de super-heróis e outros, em situações que envolvem a imaginação e o domínio de uma subjetividade que dificulta qualquer possibilidade de análise.

1.1. Além de uma questão semântica ?

As palavras brinquedo , jogo e brincadeira estão incorporadas ao nosso cotidiano e cultura, de forma a nem questionarmos o significado preciso de cada uma delas. Têm sido freqüentemente empregadas com o mesmo sentido, ou dentro de um contexto onde adquirem um mesmo significado. Acostumamos a conviver com expressões da linguagem coloquial, que ora se referem à brincadeira como oposição à realidade, ora ao divertimento das crianças.

O jogo pode ser um conjunto de regras para brincar, uma manipulação , manobra intelectual ou o mesmo divertimento das crianças. E o que dizer do brinquedo, que pode ser um objeto para brincar , um folguedo popular , ou também o divertimento das crianças ?

associação desta com o jogo.

Ao pesquisar brinquedotecas e brinquedos em suas diversas formas , classificações e emprego, Cunha (2001) concebe o brinquedo em sua forma física enquanto objeto destinado à brincadeira. Ele é por natureza um convite ao brincar, sendo muitas vezes o ponto de partida desta atividade. Afirma, contudo, a possibilidade de outros elementos - como os espaços, cores, figuras e pessoas além também de elementos não materiais como sons e movimentos se tornarem potenciais brinquedos, dado o forte conteúdo de imaginação e fantasia que envolvem o ato de brincar, transcendendo o limite material. Assim, tais elementos tornam-se brinquedos por meio de um processo de interação na qual funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendoa. Podemos considerar essa concepção como uma transição entre o enfoque do brinquedo como objeto, suporte de brincadeira , para o enfoque do brinquedo como uma situação de interação social . Em ampla revisão bibliográfica sobre o brinquedo, Bontempo (op.cit.) enfocando sua definição num âmbito social - encontra autores que convergem para o reconhecimento de tal como uma situação que envolve interação social por abranger o comportamento de duas ou mais pessoas .

Focalizando o brinquedo como uma forma de comportamento social , alguns autores situam-no como veículo de ensino de habilidades à criança, ao se colocar na perspectiva do outro e que também resulta na aprendizagem de cooperar e interagir com outras crianças. Na mesma concepção, Cunha (op.cit) considera o brinquedo também como agente de socialização, por meio do qual a criança interioriza valores e crenças. Em busca da compreensão e da significação dos possíveis sinônimos de brinquedo, podemos recorrer à ação com a qual este se relaciona - o ato de brincar - seja como protagonista enquanto agente que possibilita e conduz a brincadeira ou como aquele que a estimula e constrói simultaneamente ao ato de brincar sujeito à imaginação , fantasia e liberdade .

Sobre o ato de brincar, Piaget (1982) enumera algumas de suas características. Para o autor, é uma atividade que tem um fim em si mesma, sendo espontânea e prazerosa. É também passível de uma relativa falta de organização. Apresenta-se como um comportamento livre de conflitos e uma atividade que envolve uma motivação intensa.. Observa-se uma ausência de preocupação por parte do autor em incluir como condição que caracterize o ato de brincar, a existência e necessidade de um objeto material mediador devidamente constituído para tal, em detrimento ao predomínio da liberdade e ausência de regras.

Dentre as opções do estudo apresentado sobre os significados de brinquedo seja como objeto ou atividade de interação social, concluímos que para o designer, considerar o brinquedo além do objeto material no âmbito da interação social - como um comportamento, uma atitude, em posição ao real ou à seriedade - tornaria seu foco de pesquisa tão diverso e complexo que este sairia do seu domínio de conhecimento, transcendendo, inclusive, a questão da interdisciplinaridade.

O estudo do brinquedo sob essa ótica, impossibilita ao designer uma aferição da eficiência deste como objeto , devido justamente à subjetividade que envolve entre outras variantes, a imaginação, a fantasia, a história de cada criança. Por este motivo no presente trabalho houve a necessidade de se considerar o brinquedo como objeto que se destina a brincar. Assim será possível o estudo deste sob a ótica tradicional do design - que tem como premissa adequar da melhor forma possível o produto ao usuário- e daquela que pode ser considerada uma vertente contemporânea: a do design universal , que prevê a

inclusão de um maior número de pessoas no espectro do usuário.

Nessa categoria , teríamos em nosso campo de estudo uma variedade imensa de objetos , quer seja de fabricação industrial ou artesanal , confeccionados em materiais tradicionais ou cada vez mais sofisticados: bonecas, pelúcias, bichinhos, automóveis, caminhões ,carrinhos, pelúcias, conjuntos de panelinhas e todas as outras reproduções de objetos da vida doméstica, blocos em plástico para montagem e construção, bolas, jogos eletrônicos ...

Entre tantos exemplos que parecem constituir esse conjunto tão homogêneo – e que no senso comum muito provavelmente não seria passível de nenhuma distinção - evidenciamos uma diferença que norteará nossa conceituação de jogo ao longo deste trabalho.

O que pode haver de diferente nessa relação de brinquedos anteriormente citados e um dominó ? Este, suscita uma certa regularidade nas condutas mediadas pelo seu uso , e estas acabam por provocar a distinção dos brinquedos em duas categorias diferentes : a do brinquedo e a do jogo, apesar da contínua aparição das mesmas questões semânticas de indiferenciação.

Conforme exposto, a palavra brinquedo - mesmo sendo um termo que no senso comum associa-se tão facilmente a objetos materiais - é suscetível a inúmeras interpretações. Já a compreensão do significado da palavra jogo é uma outra questão ainda mais complexa, dada a diversidade da própria origem etmológica e os processos pelos quais passaram suas traduções , provocando o fato de uma variedade de condutas poderem ser consideradas como tal.

A criança pode brincar com um baldinho de areia, uma boneca industrializada, uma caixa de fósforos que se transforma na imaginação em “carrinho”. Pode usar um jogo de tabuleiro (com regras fixas) ou um jogo próprio onde ela mesma inventa a conduta. Um político pratica jogo em suas manobras. Um executivo quando negocia com um cliente . No fim de semana eles podem se encontrar para jogar futebol...Qual(is) seria(m) a(s) diferença(s) entre essas formas de jogo ?

Devido à grande variedade de jogos existentes - que podem ser conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros. Kishimoto (1996) questiona com muita propriedade o que poderia caracterizar e diferenciá-los enquanto jogo : “ Que especificidades marcariam situações, como a disputa de uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com peões e uma criança que brinca com boneca? ” (p.14)

A idéia de diversidade é muito presente numa tentativa de definição de jogo, dado seu caráter fortemente subjetivo e a pluralidade cultural envolvidos no processo. A complexidade de uma possível definição de jogo e a amplitude de ações que poderiam ser consideradas como tal, acabam revelando um caráter fortemente cultural em suas possíveis compreensões .

Um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo . Crianças indígenas que se divertem atirando com arco e flecha em pequenos animais estão brincando. Para a comunidade indígena, não é nada além de uma forma de preparo para a arte da caça, necessária à subsistência da tribo. Para um observador, pode ser um jogo. Além da relevância do fator cultural na consideração e análise de um fenômeno como o jogo , é imprescindível analisar as questões referentes à linguagem.

Sobre a lógica da linguagem , Kishimoto (1994, op. cit.) aponta o questionamento de Wittgenstein⁷, para quem certas palavras só adquirem significados precisos, quando interpretadas dentro do contexto em que são utilizadas.

Huizinga (2000) , no clássico *Homo Ludens* , estudou profundamente a característica sócio-cultural do jogo e por isso pesquisou de maneira bastante abrangente a problemática da significação desse termo. Nessa obra, o autor rechaça as teorias fragmentárias que dão ao jogo nada além de uma intenção simplista: a liberação de um excesso de vitalidade, imitação , compensação e aprendizagem. O jogo é expressão da cultura, característica de toda a estrutura social, conforme ponderam Lebovici e Diatkine (1985) sobre o trabalho de Huizinga. Para este último, uma das possíveis questões envolvidas na análise e compreensão do jogo, é que tal noção será definida e talvez até limitada pela palavra que a exprime.

Esta idéia embasou seu trabalho que teve como ponto de partida a noção de jogo em sua forma família, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas européias modernas, com algumas variantes.

Tal noção pode ser razoavelmente bem definida como uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, e segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim e em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Pesquisando a etimologia e a semântica do termo jogo, o autor constatou que uma categoria geral não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas e nem sempre foi sintetizada em uma única palavra. A esse respeito, afirma que em todos os povos encontramos jogo , e sob formas extremamente semelhantes. Entretanto, as línguas desses povos distinguem muitíssimo em sua concepção de jogo e acabam por isso não concebendo-o de maneira tão distinta e ampla como no caso da maior parte das línguas européias modernas.

Como conseqüência, considera a possibilidade de algumas línguas terem conseguido de melhor forma que outras, sintetizar os diversos aspectos do jogo em uma só palavra. A abstração de um conceito geral de jogo penetrou numa cultura muito mais cedo e de maneira mais completa que em outra, com o curioso resultado de haver línguas extremamente desenvolvidas que conservaram o uso de palavras inteiramente diferentes para as diferentes formas de jogo. Essa multiplicidade de termos extravasou a agregação de todas as formas em um termo único.

Segundo Houaiss (op.cit.) a palavra jogo foi incorporada à língua portuguesa no século XIII, mas também traz referência ao século XIV, em que era considerado como a atividade submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde, competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma premiação ou por simples prazer.

Atualmente , jogo refere-se à designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa, diversão, entretenimento, atividade espontânea das crianças, brincadeira.

Como pudemos observar, esta dificuldade em expressar com clareza o significado dos referidos termos, não é exclusiva da Língua Portuguesa, nem tampouco daquelas derivadas do latim. Observamos o termo brinquedo em outros idiomas: o alemão “*spielen*” , o “*jouer*” no francês, “*Juguette*” no espanhol, o “*giocco*” no italiano, o “*игра*” no russo , sendo usados tanto para brinquedo como para jogo.

As questões lingüísticas e semânticas nos auxiliam a compreender a ausência de uma definição única e específica para o brinquedo, a brincadeira e o jogo na língua portuguesa.

Assim como na pesquisa sobre o brinquedo, a busca pela compreensão do jogo também nos revela posições diferentes advindas dos autores e variáveis condicionadas ao campo de pesquisa ao qual se dedicam .

Brougère (op.cit.) observa que o vocabulário usual - aquele que crianças e pais empregam espontaneamente, também usado nos catálogos e revistas de brinquedos - distingue , no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos.

Diferenciando jogo e brinquedo por meio da função , o autor considera o fato da imagem ser essencial para esses objetos - e ela o é cada vez mais - mas a função é o que justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial.

O chamado jogo pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior ao seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção.

Já no brinquedo, a função é o valor simbólico :

O brinquedo , em contrapartida, não parece definido por uma função precisa : trata-se antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

(BROUGÈRE,op.cit, p.13)

Quanto a brincadeira, observou o fato desta não pertencer à ordem do funcional e que por detrás da mesma, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão , pois escapa a qualquer função precisa e é sem dúvida, esse fato que a definiu tradicionalmente , em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. E na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos em especial, desviando-se do uso habitual dos objetos que cercam a criança.

O estudo do jogo em sua essência e suas implicações no desenvolvimento da criança tornou-se com o passar do tempo um assunto amplamente discutido e pesquisado, a partir do momento em que a criança e a infância se tornaram objetos de estudo de pesquisadores .

Por ser uma categoria com propriedades amplas que assumem significados distintos, o jogo foi estudado por historiadores , filósofos, lingüistas, antropólogos, psicólogos e educadores. Alguns como Áries, Piaget, e Vygotsky serão citados oportunamente.

Para o fim desta pesquisa , optamos por considerar o jogo com apoio nas observações de Kishimoto (1996,op.cit) que ao estudar as características do jogo, pesquisou autores como Caillois⁸, Huizinga⁹, Henriot¹⁰, Fromberg¹¹ e Christie¹², distinguindo por meio desses estudos alguns pontos comuns entre os autores, onde ficam definidos alguns elementos que interligam a grande família dos jogos : liberdade de ação do jogador , ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer ou desprazer ou o efeito positivo ; as regras (implícitas ou explícitas) a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo) , a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.

Outros autores manifestam-se obviamente, a partir de enfoques diferentes , porém relacionados de alguma forma às características apontadas acima . Bontempo

(op.cit.) o faz pela ótica do caráter social do jogo, citando Caillois quando este afirma ser o jogo, uma atividade interacional de natureza competitiva ou cooperativa, envolvendo um ou mais jogadores que seguem um conjunto de regras definidoras do seu conteúdo, diferenciando-o de brinquedo, o qual considera uma parte de uma situação de interação estruturada.

Orientando-se para o estudo psicanalítico do jogo - concepção que investiga o sentido de comportamento na continuidade histórica e dramática de seu significado e sua função - Lebovici e Diatkine (op.cit.) ,afirmam que sob essa ótica, o jogo é uma ação livre sentida como fictícia e situada fora do comum, capaz não obstante, de absorver totalmente o jogador, ação despojada de qualquer interesse material e de qualquer utilidade, que se realiza num tempo e num espaço estritamente definidos. Desenvolve-se com ordem, segundo regras estabelecidas, e suscita na vida, relações de grupo que , saborosamente se rodeiam de mistério, ou que acentuam mediante o disfarce, o quão estranhos são ao mundo habitual.

Bandet e Sarazanas (op.cit), na tarefa de compreender o jogo , também recorrem a Caillois e Huizinga . Este último o define pelas formas tomadas por esta atividade que para ele é livre, separada (circunscrita a limites de espaço e tempo fixados anteriormente) , incerta ,improdutiva, regulamentada (submetida a convenções, que suspendem, temporariamente as leis correntes e que instauram momentaneamente uma nova legislação, única a ter validade) e fictícia (acompanhada de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente).

No presente trabalho, direcionado à pesquisa de brinquedos para a faixa etária de 3 a 7 anos, a presença de regras - uma das características do jogo conforme abordado acima - será tomada como base para considerá-lo como tal e será a principal diferenciação em relação ao termo brinquedo .

Conceituamos portanto até aqui o brinquedo, como objeto que se destina ao brincar e o jogo, como um brinquedo destinado a um brincar com regras, quer sejam explícitas ou implícitas . Já em relação à brincadeira , é necessário ressaltarmos o fato desta admitir um conceito ainda mais amplo que os demais, o que pode resultar numa compreensão complicada e eventualmente vaga. Tanto o jogo como o brinquedo, também podem aparecer como sinônimos de brincadeira.

É possível identificar essa indiferenciação buscando no dicionário Houaiss (op.cit.) o termo brincadeira : palavra incorporada à língua portuguesa em 1936, tem o significado de ato ou efeito de brincar. Jogo, divertimento, específico de crianças, passatempo, distração; inconveniência ou ato que se pratica por exibição ou falta de juízo e que acaba mal.

A diversidade envolvida na atividade que pode se chamar por brincadeira fica evidente nas considerações de Friedmann (1996) ao afirmar que esta se constitui basicamente em um sistema que integra a vida social das crianças, caracterizando-se por ser transmitida de forma expressiva de uma geração à outra, ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques... e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura para outra. Nesse processo, muda a forma mas não o conteúdo da brincadeira.

O conteúdo refere-se aos objetivos básicos da brincadeira, a forma é a organização da brincadeira no que diz respeito aos objetos ou brinquedos, espaço, temática, número de jogadores. As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural,

traduzindo valores, costumes, formas de pensar.

Lorenzini (2002) ao abordar novos rumos terapêuticos no tratamento de crianças com paralisia cerebral, deparou-se com a questão que estamos tratando neste capítulo: sobre a indiferenciação dos termos brinquedo, brincadeira e jogo e a necessidade de considerar uma definição específica para cada um deles. Preferiu adotar os termos jogar e brincar, brincadeira e jogo, como sinônimos entre si e brinquedo como o objeto que serve de suporte para a brincadeira. Ressaltou apenas o que considera uma pequena nuance: o fato do jogo ser uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras.

A mesma necessidade teve Friedman (op.cit.) ao tratar da evolução do brincar.

Por brincadeira, a autora considerou algo que se refere basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma regra não estruturada. O jogo, trata de uma brincadeira que envolve regras e o brinquedo, o objeto de brincar. A autora ainda considera o termo atividade lúdica para abranger de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Em O jogo e a educação infantil, Kishimoto (1994, op.cit.) propõe como solução para a indiferenciação dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, o entendimento de brinquedo como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras; e jogo infantil para designar o objeto e as regras do jogo da criança.

Concordamos com a autora no que diz respeito à consideração de brinquedo como objeto, suporte de brincadeira, entretanto para os fins desta pesquisa o termo jogo fará referência ao objeto que possibilita um brincar com regras, e o termo brincadeira designará a atividade espontânea de brincar.

Essa pesquisa intenciona pesquisar os jogos pelo fato de serem brinquedos, que por terem uma conduta estruturada, possibilitam a verificação e análise da eficiência de seus empregos por parte das crianças, pois conforme vimos, o brinquedo por si só sem regras envolve em seu uso, uma boa dose de subjetividade, imaginação e fantasia difíceis de se mensurar, o que acontece por exemplo na brincadeira com bonecas.

Retomando o exposto no início, buscamos um conceito de brinquedo que acabou por resultar na necessidade de estendermos a pesquisa a uma busca pelas definições não apenas do significado deste, mas também de jogo e brincadeira.

Compreendemos que não há um conceito único e definitivo para cada um e por isso adotamos as definições mais pertinentes para esta pesquisa.

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre esse assunto, apresentaremos no tópico a seguir alguns aspectos sobre a história dos brinquedos e das relações do homem com este objeto desde a Antiguidade.

Conhecer a história dos brinquedos requer a investigação sobre a história do brincar. Se não o fosse, bastaria enumerar os objetos que nos foram deixados de herança: o jogo da velha e as bolinhas-de-gude do Egito; o dominó, os cata-ventos e as pipas da China; as pernas-de-pau e marionetes da Grécia e Roma.

De fato, compreender uma possível história do brincar e dos brinquedos pressupõe uma noção da própria história do homem, da organização e costumes da sociedade humana ao longo dos séculos. Nesse estudo, deparamo-nos com uma descoberta no mínimo curiosa. Os jogos eram praticados por crianças e adultos indistintamente por um longo período na história. Esse tópico abordará brincadeiras, jogos e brinquedos na medida em que foi possível encontrar referências para tais.

1.2 . O brinquedo e o brincar na história

A história dos brinquedos parece-nos antiga quanto a história do próprio homem e suas relações humanas, já que o jogo segundo Huizinga (op.cit.) é fato mais antigo que a cultura, pois esta mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana. Destaca o jogo como sendo mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ultrapassando também os limites da atividade puramente física ou biológica, para ser uma função significativa, que encerra portanto, um determinado sentido. Quando se pensa na evolução do brincar, deve-se voltar até a Antiguidade, época para qual o brincar era uma atividade característica tanto das crianças quanto dos adultos, representando para ambas, um importante segmento de vida. As crianças participavam das festividades, lazer e jogos dos adultos, embora haja momentos, não raros, em que encontramos na história o relato da existência de bonecas e algum outro tipo de brinquedo destinado às crianças.

A brincadeira era o fenômeno social do qual todos participavam e foi só bem mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários e seu simbolismo religioso, tornando-se individual.

As crianças, como já mencionado, possuíam uma esfera distinta de jogos, além de participarem, também, dos jogos de adultos o que vem a ser uma característica bastante presente da infância na Antiguidade: o convívio e conseqüentemente a socialização das crianças ocorrendo no meio adulto.

A história mostrou que as crianças egípcias brincavam ao ar livre, com bolas, bonecas, animais domésticos, brinquedos feitos por artesãos, nadavam e dançavam. Entre os gregos, especialmente os helenos, as crianças também era alvo de alguma atenção, apesar das deficientes serem sacrificadas.

Caso contrário, eram submetidas a condições ambientais que favoreciam seu adequado desenvolvimento por meio de brinquedos e brincadeiras. Os primeiros eram artesanais e confeccionados em casa, com barro, destacando-se entre eles a presença de um pequeno disco que subia e descia, movido por uma corda, que hoje conhecemos pelo nome de iô-iô.

Crianças fenícias, egípcias, hebréias entre outras, eram educadas no seio das famílias e a aprendizagem ocorria pela convivência social. Os pequenos ficavam sob o cuidado da mãe, passando para a responsabilidade do pai a partir dos 7 anos, ou no período da juventude, quando especialmente os meninos aprendiam a caçar, pescar, colher e plantar. Já as meninas eram iniciadas nos serviços domésticos.

Portanto, era participando da vida dos adultos que as crianças gradativamente se inseriam na sociedade da época. Processo esse que, na maior parte das vezes, ocorria por meio das brincadeiras.

Mesmo sendo poucos os registros que se tem daquela época, Carneiro (2003) conclui que apesar da não valorização da criança pelo fato da infância ser considerada uma idade de passagem ameaçada por doenças, aquelas que resistiam à morte foram objetos de preocupação de seus pais. Para elas confeccionavam brinquedos com o intuito de ensiná-las e divertí-las, procurando preservar um pouco do que os adultos haviam feito quando crianças. Tais brinquedos eram feitos artesanalmente, variando a matéria-prima e a maneira de utilização de acordo com a cultura.

O emprego e o sentido da brincadeira e do jogo - como poderemos perceber adiante - se deu em alguns momentos, diversos dos conhecidos hoje, já que em algumas civilizações aparecem indícios do emprego de jogos como instrumentos de adivinhação, disputa de poder, e homenagem ou sacrifício a deuses.

Dada a ausência de documentações históricas que revelem especificidades dos mais variados períodos, acabamos por ter acesso apenas ao resultado de pesquisas arqueológicas.

A origem das bonecas por exemplo, se perde no tempo segundo Atzingen (2001) . A autora afirma que possivelmente as primeiras estatuetas de barro tenham sido feitas pelo Homo sapiens há 40 mil anos, na África e Ásia, com propósitos ritualísticos. No Museu de História Natural de Viena, na Áustria, encontra-se uma das mais antigas figuras humanas conhecida, a Vênus de Willendorf (fig.1) uma pequena estatueta de formas arredondadas, considerada um símbolo de fertilidade.

A transição das bonecas como ídolos para brinquedos provavelmente ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Havia uma distinção entre as estatuetas destinadas a brincar, e as destinadas à idolatria. Poderia ser considerado um sacrilégio, uma criança egípcia brincar com um ídolo de argila, o que não ocorria se o objeto representasse um mero mortal como um servo. Daí as bonecas e bonecos dessa época não terem aparência infantil, e sim de miniaturas de adultos e com sexos bem definidos.

Em túmulos egípcios foram encontradas, ao lado de crianças , bonecas esculpidas em pedaços de madeira com o cabelo feito de cordões de argila ou de contas de madeira.

Parece-nos que um primeiro jogo de tabuleiro pode ser o jogo real de Ur (fig. 2). Encontrado na cidade sumeriana de Ur, considerada a pátria de Abraão , tal jogo data, aproximadamente, de 4000 a.C. Compunha-se de três dados com forma piramidal e de fichas, sendo sete pretas e sete brancas. Era um jogo de percurso e tinha caráter essencialmente religioso, o que justifica ter sido encontrado nos túmulos da nobreza e da alta sociedade, sendo poucos porém, os detalhes de suas regras.

Na Mesopotâmia, foram encontrados outros jogos, como, por exemplo, quadrados mágicos, cuja gênese é atribuída aos egípcios a partir da história dos números e seu uso foi comum na elaboração de horóscopos.

Muitos jogos tiveram sua gênese nos ritos religiosos, nas festas culturais e nas atividades de iniciação, fazendo parte dos costumes populares. Incluía lendas, ritos, mitos e arte, entre tantas outras coisas, registrados por esses povos mais primitivos. Por exemplo, os ritos de passagem constituía-se em uma forma de garantir valores, costumes e tradições de uma geração para outra. Por meio deles, ensinava-se aos mais jovens as responsabilidades sociais. Algumas atividades lúdicas também estavam associadas às religiosas.

Remontar à história dos jogos requer, conforme consideramos inicialmente, adentrar pelo mundo maravilhoso das origens do homem. É explorar suas reminiscências, é dar vida ao passado. Os povos antigos, ao praticarem os jogos, desenvolveram suas culturas e seus costumes. Por essa razão, as formas lúdicas de conduta manifestavam-se por meio de adivinhação, com oráculos em transe, predição pelos astros, ou sinais na natureza que indicavam presságios quase sempre representados nos jogos de tabuleiro.

Quem poderia imaginar que aquele jogo das pedrinhas, atualmente conhecido como cinco marias ou cinco irmãs (fig.3) , é um dos mais antigos da história da humanidade, havendo indícios de sua prática, entre os gregos, desde 4500 a.C. Em suas origens, a posição em que as peças caíam tinha um significado e sua interpretação cabia ao sacerdote. Durante algum tempo, não se sabe quanto exatamente, serviu para selar a sorte das virgens, pois determinava quem seria sacrificada e oferecida aos deuses. Supõe-se que esse jogo tenha originado um outro, o de pares e ímpares..

Tem-se notícia de que esse jogo, com o passar do tempo, perdeu seu caráter sagrado, e o objetivo do jogo passou a ser a queda dos ossinhos (material do qual eram feitas as peças) nas melhores posições possíveis. Por terem formato cúbico, diz-se que foram os ancestrais dos dados.

Segundo Carneiro (op.cit.) , o jogo de dados teria sido inventado por um comandante, para distrair suas tropas por ocasião da operação militar que pretendia sitiá-las. Já para Von Atzingen (op.cit.) , os dados foram inventados na Grécia, mas antes disso já existiam na Índia, no Egito, na Pérsia e na Rússia, em outros formatos como o piramidal e serviam de instrumento para tirar sorte.

A própria história dos egípcios - civilização extremamente rica culturalmente, que até hoje é tema de pesquisas e polêmicas - foi contada por meio de muitas lendas que envolviam jogos. Alguns deuses, por exemplo, tiveram sua origem em um jogo. O sênét (fig.4) era o jogo mais comum existente às margens do rio Nilo. Sua representação foi observada com frequência no interior das pirâmides. Uma das imagens mais famosas foi encontrada na tumba de Nefertari, esposa de Ramsés, e data de 1500 a.C. Ainda que a princípio o sênét tivesse características lúdicas, sabe-se que, com o tempo, foi adquirindo significado religioso. Para compreendê-lo bem, como a outros jogos, é preciso saber que os egípcios acreditavam que após a morte, as pessoas continuavam a viver em um outro mundo, desde que o corpo fosse preservado devidamente. Assim, o jogo representava o percurso da passagem para a morte, e se realizava sobre uma mesa de ébanos ou marfim, cujos pés tinham o formato de patas de leão. O tabuleiro era composto de trinta casas, dispostas em três colunas verticais, contendo cada uma delas diferentes significados : algumas davam sorte, outras indicavam perigo.

Parece que se pode atribuir aos fenícios a origem do jogo da trilha (fig. 5), um tabuleiro que continha um quadrado mais adornado ao centro, contornado por outros, representando o mar e universo das conquistas daquele povo. Dizia-se que o quadrado central era a representação de Tiro, uma das cidades-estado mais importantes da região. Os jogos na Grécia eram utilizados para educação, considerados como recreação para o espírito e descritos em inúmeras obras literárias. Eram representados em objetos do cotidiano, como por exemplo, algumas ânforas descobertas, que continham figuras de Zeus com uma bola na mão, brincando com sua aia. Assim também no Egito, houve histórias e lendas envolvendo deuses e homens, que incluíam a prática de jogos. O kottabos (fig.6) era outro jogo de que se tem conhecimento, frequentemente praticado com taças de vinho. Datado de aproximadamente 600 a.C., iniciou-se a partir de um banquete, em que um colono grego da Sicília embriagado apostou com os amigos que seria capaz de apagar a luz colocada no alto de um pedestal, com o vinho restante em sua taça.

A idéia acabou agradando a muitos que passaram a usar pães com a mesma finalidade. Mais tarde esse e muitos outros jogos passaram a ser praticados pelos romanos, que tiveram muitas atividades lúdicas adaptadas na maioria delas, dos jogos egípcios e gregos.

Os romanos sem dúvida, deixaram uma grande contribuição à história e estrutura dos jogos. Pela primeira vez tem-se notícia da divisão das atividades lúdicas em dois grupos: o dos jogos públicos, com o objetivo de distrair os cidadãos, e o dos jogos privados, destinados às crianças, jovens e adultos.

Nesse rico legado dos povos antigos, encontramos pouquíssimas referências aos povos hindus , mas um dos mais tradicionais e intrigantes jogos de tabuleiro, tem sua

origem, curiosamente atribuída a esses povos. Sua invenção, já por volta do século V , parece ser atribuída a Sissa, um sábio brâmane da corte do rajá indiano Balhait. Conta-se que o rei pediu ao seu súdito que criasse um jogo capaz de demonstrar o valor de algumas qualidades, como prudência, diligência, visão e conhecimento.

Surgiu então , o charutanda ou xadrez, que não só ressaltou as exigências feitas pelo governante, como representou os quatro elementos do exército indiano: carros, cavalos, elefantes e soldados comandados por um rei e um vizir. Da Índia, o xadrez se estendeu para o oeste até a Pérsia, a Arábia e a Europa. Durante a Idade Média , foi inspirador de muitas histórias sentimentais, entre elas a trama amorosa de Tristão e Isolda. Existem ainda, registros da atividade lúdica nas culturas indígenas, especialmente entre os astecas e maias, que a exemplo dos outros povos, também tiveram jogos, que compunham a cultura popular. Há construções de campos para jogos , que parecem datar de 1300 a.C. e cuja realização poderia ter caráter de divertimento, mas também uma simbologia mística e religiosa. O referido campo era um local especial do sacrifício e da ressurreição do Deus do milho, no qual os maias acreditavam reunir seus descendentes vivos com os antepassados mortos. Após a conquista e dominação espanhola, tais jogos desapareceram pelo fato de tais campos serem locais de realização de cerimônias contrárias à religião católica.

Além dos maias, os índios colombianos praticavam o até hoje conhecido cama de gato, jogo cujo objetivo é formar uma certa quantidade de figuras a partir de barbante entrelaçado, ao mesmo tempo em que ia contando histórias.

Entre os índios brasileiros as opções de brinquedos eram limitadas aos materiais que a natureza oferecesse, como folhas de árvores, bolhas de látex, espigas de milho. O tradicional arco e flecha eram talhados pelos pais ou avós, que além de objeto para brincar também servia de imitação e aprendizado para o futuro, quando acompanhariam seus pais na caça e pesca.

Além das citadas, outras brincadeiras tradicionais cuja origem porém não se sabe precisar exatamente , estão o bilboquet (fig. 7) e as bolinhas de gude (fig. 8).

O primeiro, muito apreciado pelo rei francês Henrique III e sua corte tinham sua prática encarada como uma futilidade pelos nobres. Já para os esquimós representava a possibilidade de desenvolvimento de virtudes especiais, como virtuosidade, equilíbrio, referências à vida cotidiana, entrada para o mundo. A regra do jogo parecia ser mais interessante do que o é atualmente : fazia-se acompanhar pela narração de uma história, que era contada por cada pessoa durante a tentativa de embocar o osso. Caso o feito não fosse conseguido, a narração continuava com o jogador subsequente.

O exemplo do rei francês Henrique III, demonstra que como os jogos faziam parte do cotidiano das cortes européias durante a Idade Média.

Minucioso relato da época nos traz Airès (1981) ao descrever detalhes do diário do médico do pequeno delfim da França, que seria o futuro rei Luís XIII que , segundo o próprio autor, nos permite imaginar como era a vida de uma criança no início do século XVII e como eram suas brincadeiras.

As crianças de fato, eram introduzidas no meio dos adultos muito cedo, como podemos perceber pelo fato do pequeno com apenas um ano e meio tocar violino e dançar ao mesmo tempo, e ainda jogar malha. Ele canta, dança e diverte-se com os adultos e com os soldados, porém ainda brinca com brinquedos de criança, por exemplo, com uma carruagem de bonecas que ganhou de presente. Aos três anos e cinco meses brinca com algumas miniaturas de madeira, e com bonecas. Ouve histórias, os contos de fadas, que eram

contados na reunião noturna dos adultos.

Entre os quatro e cinco anos, ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, também praticava arco, jogava cartas, participava dos jogos dos adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Une-se aos adultos nas festas tradicionais do Natal, de Reis, de São João. Aos sete anos é que as mudanças começam a surgir, e o pequeno é entregue aos cuidados dos homens, a exemplo das crianças nas sociedades fenícias, egípcias e hebréias. Nessa fase então, é sugerido que abandone os brinquedos da primeira infância, e ele começa a aprender a montar a cavalo, atirar, caçar, e curiosamente, jogar jogos de azar. Ainda frequenta teatro e dança e participa das brincadeiras de adultos, porém as bonecas foram postas gradativamente de lado.

Há repetidos relatos do pequeno se divertir com jogos de azar, como rifas e cartas. Ariès (1981, op.cit.) Conclui que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos eram comuns a ambos.

Consideramos que uma das possíveis explicações para esse fato que nos traz tanta estranheza, seja justamente porque o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum, não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e divertimentos se estendiam muito além dos momentos furtivos que lhes eram dedicados: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

A partir do séc XVI - adverte Carneiro (op.cit) - os jogos foram considerados pecaminosos pela Igreja católica do Concílio de Trento e, portanto, banidos da cultura popular, retornando à prática pela aristocracia em meados do séc. XVII princípio do séc XVIII, em locais apropriados, denominados de academias. Posteriormente foram incorporados à sociedade em forma de auxiliares da educação.

Com o processo de industrialização seguido pela urbanização, as atividades lúdicas foram desaparecendo das cidades, e com elas, a cultura popular, ficando tais ações circunscritas às regiões rurais ou à periferias das grandes cidades, onde além de sofrerem mudanças, estão fadadas a desaparecer.

Os estudos que buscam relacionar “jogo” e “criança” no entanto, são recentes não só porque as pesquisas começaram a evoluir mais a partir do início do século XIX, mas porque o conceito de criança passou a ser mais discutido.

Essa preocupação começou a se delinear ao que nos parece, no início do século XVI, na França, a partir das idéias revolucionárias de Rousseau (fig.9), ao reconhecer que a criança não é um adulto em miniatura, mas que possui características próprias, devendo ser respeitada na especificidade de seu desenvolvimento. Tais idéias deram luz aos pensamentos posteriores de Comenius (fig.10), Froëbel (fig.11) e outros pensadores que trouxeram grandes contribuições ao desenvolvimento de teorias pedagógicas.

Antes desse período, qualquer discussão sobre o assunto não ocorria pois a criança não tinha nenhum valor - já que não conseguia sobreviver - e como a medicina era pouco desenvolvida, as infecções e mortes ocasionadas durante o parto eram comuns.

Os processos sociais e civilizatórios de produção deram forma à sociedade industrial moderna e à ordem social burguesa, constituindo assim, a infância e a brincadeira contemporâneas. Dois fatores tiveram sobretudo um papel importante:

- a segregação das crianças em um grupo separado da vida dos adultos.
- a institucionalização das crianças e a utilização da atividade lúdica como um

instrumento.

Este modelo visava formar o não homem, assim era necessário investir na modelagem das características mais racionais e produtivas do indivíduo. Essa posição diferenciada da infância na sociedade e as tendências civilizatórias fizeram nascer uma nova sensibilidade voltada às crianças .

A idéia de criança diferente do adulto, segundo Carneiro (op.cit) não surgiu apenas para mostrar a falta de idade ou a imaturidade infantil, mas também para situá-la dentro de um contexto sócio-político e cultural em que, muitas vezes, os pequenos assumiam papéis importantes no processo produtivo por intermédio da exploração de seu trabalho. Complementa ainda que , somente no início do século XX a situação da infância parece ter se modificado de fato. Não apenas porque educadores, médicos e psicólogos começaram a ter um novo olhar sobre tal período, mas também porque o conceito de civilização passou a exigir o critério da necessidade nas novas instituições sociais.

No Brasil, desde o início do período republicano , a alfabetização precoce sempre preocupou os educadores por se revestir de um alto grau de memorização, inadequado ao desenvolvimento de crianças pequenas.

A partir da metade do século XX, pode-se constatar uma sucessão de acontecimentos que intentaram pelo menos em forma de teorias ou leis , considerar a infância em sua especificidade. Até meados desse período, as crianças divertiam-se e passavam o tempo com brinquedos tradicionais e fabricados artesanalmente, como veremos adiante.

Pesquisadores como Florestan Fernandes (fig. 12), dedicaram-se nos anos 50, aos estudos da infância e a importantes aspectos de sua socialização e educação, que foram fundamentais para mostrar o direito da criança de freqüentar a rua.

Nessa mesma época, a Declaração dos Direitos da Criança incluía o brincar como parte do repertório das atividades infantis.

Carneiro (op.cit.) faz uma análise a respeito da legislação no país, ressaltando o avanço legal conquistado pela Constituição de 1988, que reservou um capítulo para tratar dos assuntos pertinentes à infância, ao adolescente e à família e, igualmente importante , os avanços obtidos com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1996 que em seu artigo 16 enfatiza a questão lúdica. Lamenta porém, o fato da prática mostrar-se muito longe da teoria, observada pela demora na criação de conselhos tutelares e da falta de clareza e consciência desses órgãos, atribuindo tal situação à ausência de uma política econômica e social, que vem afetando de modo especial, as famílias de baixa renda e tem se refletido na desvalorização e na exploração da infância.

Atualmente, com o desenvolvimento da indústria e a abertura das importações, existe um número muito grande de brinquedos ofertados, com maior ou menor grau de sofisticação, destinados à todas as faixas etárias , e preços diversos. Notamos porém a preocupação de alguns autores em relação às condições da vida moderna, que acaba tirando o espaço e o tempo das crianças para brincar.

Friedmann (1996) reconhece essa situação, observando que vários estudos já constatarem a mudança do brincar no decorrer do século. Baseada nos resultados de uma pesquisa desenvolvida pela autora que buscou analisar as brincadeiras no decorrer do século XX, foi possível considerar características que revelam essa transformação , entre as quais destacam-se :

- uma significativa redução de espaço físico: com o crescimento das cidades,

a falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos, - a redução do espaço temporal : dentro da instituição escolar, a brincadeira foi deixada de lado em detrimento de outras atividades mais produtivas. No contexto familiar, tanto a mudança no papel da mulher, orientada para o trabalho, quanto o grande espaço ocupado pela televisão ou no cotidiano infantil, ou por outras atividades extracurriculares, constituíram aspectos significativos na diminuição do estímulo para a brincadeira . (FRIEDMANN, op. cit. p. 33)

A autora faz um importante alerta sobre a eminência da atuação de todos aqueles indivíduos preocupados com a infância no sentido de resgatar o espaço que o brinquedo vem perdendo em nossa sociedade.

Compreendemos que cada segmento e cada profissional pode dar sua pequena contribuição para auxiliar na reversão desse quadro , assim como as instituições (família e escola) , e aqui nos permitimos inserir, os designers.

Sabemos que projetar brinquedos que despertem a atenção para o prazer de brincar e que proporcionem uma maior interação entre as crianças não são os únicos desafios a serem enfrentados pelos designers. Na sequência , faremos considerações acerca do brinquedo brasileiro e poderemos observar outros problemas a serem enfrentados e superados por tais profissionais .

Até a década de 1930 , a maioria das crianças brasileiras brincava com bonecas de pano e carrinhos de madeira confeccionados em pequenas oficinas por costureiras e artesãos.

Somente uma parte da população tinha acesso aos brinquedos importados, carrinhos de lata e bonecas de porcelana que vinham principalmente da Europa .

Essa situação começou a mudar quando a Metallurgica Matarazzo numa iniciativa pioneira, iniciou a fabricação de jipes, carrinhos e aviões de lata. Mas foi a Estrela, a partir de 1937, que produziu brinquedos numa quantidade significativa.

De lá pra cá, a história da indústria de brinquedos no Brasil pode ser descrita em fases boas e ruins, de altos e baixos. Felizmente nos dias atuais, é possível vislumbrarmos boas perspectivas para esse setor, segundo constatações apresentadas no decorrer deste texto.

1.3. Os brinquedos no Brasil

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial , as importações no país tornaram-se difíceis, situação esta que acabou impulsionando a indústria nacional para o desenvolvimento, aumentando a compra de máquinas e a produção para atender às necessidades do mercado.

Nos anos 50, o plástico permitiu a popularização do brinquedo e o empenho das fábricas em acompanhar as tendências mundiais fez com que o setor se firmasse.

Com a popularização da televisão, os personagens de filmes e desenhos animados passaram a fazer parte do imaginário infantil, tornando-se objetos dos sonhos das crianças. Não tardou para que estes se materializassem em forma de brinquedos e jogos.

Infelizmente a história dessa indústria não pode ser descrita apenas com bons momentos. A estabilidade desse quadro veio a reverter-se 40 anos mais tarde. Na década de 1990 as fábricas brasileiras chegaram a balançar com a concorrência dos produtos importados e das imitações sobrevivendo porém, graças a seu esforço e criatividade.

Segundo o Ministério da Indústria, Comércio e Turismo , a indústria de brinquedos instalada no Brasil é formada basicamente por pequenas e médias empresas, e uma de suas peculiaridades é a necessidade constante de lançar novos produtos,

aproximadamente 800 novos brinquedos por ano, associados às modernas tendências internacionais e à componente tecnológica inerente.

Sobre a crise que afetou o setor nas últimas duas décadas, o órgão Governamental admite que a abertura comercial do mercado brasileiro provocou maior exposição da indústria local à concorrência externa e deu início a um processo de reestruturação que alterou o modelo até então em vigor. O parque fabril foi reduzido de 450 para 320 fábricas, localizadas basicamente na região Sudeste. O número de postos de trabalho caiu para 15.300 empregos, incluindo uma parcela terceirizada. A variedade de brinquedos fabricados, aproximadamente 6.000, foi reduzida e concentrou-se em torno de 4.500. Este quadro também sofreu influência do crescimento da indústria asiática de brinquedos, que ocasionou um forte crescimento das importações, bem como do volume de produtos que ingressam no mercado interno via descaminho.

O mercado de brinquedos no Brasil, a exemplo de outros setores, sofreu muito com o crescimento das importações, que entram no país a baixíssimo custo. São disseminados, em sua maioria, por vendedores informais, pirataria, contrabando e subfaturamento travando uma difícil luta. Muitos produtos têm não só o valor declarado abaixo do que realmente está sendo importado, com preço declarado abaixo da média mundial. Para se ter uma idéia do quadro, a produção de brinquedos no Brasil no período de 1990 a 1996, apresentou uma flutuação resultante em grande parte, do aumento das importações, especialmente dos países asiáticos disputando com o produtor nacional o atendimento da demanda doméstica.

O aumento das importações foi fortemente influenciado pela taxa de câmbio e pela redução da alíquota do imposto de importação. Entre 1993 a 1994 o aumento nas importações foi de 110%, e de mais de 300% de 1994 para 1995. A medida de Salvaguarda foi aplicada após a realização de ampla investigação das reivindicações da indústria doméstica de brinquedos. Constatou-se que o setor vinha sofrendo prejuízo grave ou ameaça de prejuízo, em decorrência do aumento indiscriminado das importações de brinquedos no ano de 1995, para abastecimento do mesmo mercado.

A medida entrou em vigor em 04/07/96, objetivando promover o aumento da proteção à indústria doméstica de brinquedos com caráter temporário, visando propiciar ao setor condições de ajuste de forma a torná-lo competitivo e apto a fazer frente às importações crescentes de brinquedos.

Mesmo as importações legais acabavam sendo beneficiadas pelos encargos tributários praticados no Brasil provocando uma grande crise que, em contrapartida, serviu para que os fabricantes unissem suas forças em uma estratégia de combate à pirataria, ao contrabando e subfaturamento. Somados a esses esforços, a busca por incentivos fiscais já que as taxas atuais - fixas em 40% para cada produto - são consideradas altas, o investimento em tecnologia e pesquisas de mercado, o crescimento e sucesso dos produtos licenciados, estão fazendo com que a indústria aos poucos supere a crise, e vislumbre perspectivas mais animadoras. O setor adotou ainda uma série de medidas de melhoria da qualidade e produtividade, com treinamento de recursos humanos, participação em feiras internacionais, certificação de conformidade e segurança do brinquedo.

A reação como pudemos observar, teve de ser urgente. Diante das novas condições de concorrência criadas pela abertura externa, a indústria brasileira de brinquedos vem investindo na modernização tecnológica e na regulamentação técnica de seus produtos, tendo sido certificados já mais de 6 mil tipos de brinquedos, o que representa 95% dos brinquedos nacionais. Como consequência, melhorou

significativamente a qualidade dos produtos, ao mesmo tempo em que se elevou a produtividade na indústria de brinquedos.

Atualmente, estima-se que haja aproximadamente 300 fabricantes de brinquedos no país, responsáveis pelo lançamento anual de 2000 novos modelos. Os empresários do setor, estão organizados em associação por meio da ABRINQ Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos e a principal feira do setor, a ABRIN, Feira Brasileira de Brinquedos, tem 23 anos de tradição, atrai cerca de 15 mil visitantes e pode ser considerada como a grande vitrine do que é produzido no país, demonstrando lançamentos, inovações e tendências. A edição do ano passado (2006), reuniu 200 expositores, número 11% maior do que o ano anterior, apresentando aproximadamente 800 lançamentos.

O presidente da ABRINQ, Synésio Batista da Costa - em relação ao ano de 2006 - previa um crescimento médio no faturamento, de 5%. Em 2005, a indústria de brinquedos faturou R\$950 milhões, empregou 19000 mil trabalhadores em suas 300 fábricas em todo o país. Somando ao segmento de varejo, os números chegam a R\$ 2,5 bilhões de reais de faturamento, 200 mil empregos e 15 mil pontos de vendas.

Apesar desses números, o crescimento é considerado bem pequeno, espera-se tentar recuperar o mercado, ampliando o volume de produção neste ano, para 130 milhões de unidades, contra 115 milhões do ano passado, principalmente com preços finais até R\$ 30,00. Hoje essa faixa de valor já representa 70% da produção e tende, pelo crescimento do poder de consumo das classes C e D, até então sem participação efetiva nesse mercado.

É evidente que diante desse mercado tão dinâmico e competitivo, porém muito promissor, o design torna-se uma ferramenta estratégica na criação, desenvolvimento e produção de novos brinquedos. Essa indústria que se encontra agora ávida por crescimento, por se tornar mais competitiva interna e externamente, querendo resgatar sua identidade como produtora de seus próprios produtos, estilos e personagens, expressar e valorizar a cultura brasileira, encontrará no designer a figura responsável pela interação entre a interpretação das necessidades da indústria, do mercado e do pequeno usuário.

Quais seriam as complexidades variáveis e os principais desafios enfrentados por designers brasileiros que trabalham ou já trabalharam com brinquedos ?

A professora Mônica Fisher (2004) averiguou algumas respostas dadas por designers de brinquedos à essa pergunta e concluiu que entre algumas delas está:

- o perfeito entendimento de materiais e processos aliados à disponibilidade de indústrias e acessórios e componentes que o mercado brasileiro não oferece,
- a necessidade de adaptação do brinquedo estrangeiro à realidade brasileira, a falta de “cultura do brinquedo ” como elemento fundamental na formação da criança,
- e até posturas mais críticas como as considerações do designer Bernardo Luiz, ex-funcionário do setor de design de uma indústria de brinquedos : para ele, o mercado de brinquedos brasileiro é imediatista e impaciente, e ainda não incentivador dos projetos sérios de design de brinquedos nacionais.

Tal profissional pode fazer toda a diferença nas etapas de criação, desenvolvimento, pesquisa , produção, e divulgação, mas a tarefa de desenvolver brinquedos no país é das mais difíceis do ponto de vista industrial e comercial.

Fica bastante claro diante do exposto, que é necessário o crescimento do design de brinquedos no Brasil. Quando dizemos “ o crescimento do design de brinquedos ” no entanto, pode parecer que nos referimos a um “organismo isolado que cresce individual e independentemente” mas não podemos esquecer que design é uma atividade projetual e

multidisciplinar, e o interesse e o reconhecimento da utilidade dessa atividade não crescerá se não houver o envolvimento nesse processo, dos próprios fabricantes, engenheiros de produção, do governo por meio de políticas de incentivo e desenvolvimento de tecnologia e pesquisas, de profissionais de marketing, das universidades de design e da mídia. No tocante aos fabricantes, observa-se em alguns casos ainda uma antiga resistência - que atualmente considera-se como em processo de superação - em relação ao reconhecimento da utilidade do profissional dentro da indústria, como aquele responsável pela interface entre o usuário conhecendo suas características físicas, psicológicas e necessidades a serem satisfeitas e os profissionais responsáveis pela produção seleção de materiais, processos de fabricação.

Muitas vezes o desconhecimento das capacidades e atribuições profissionais do designer, faz com que a atividade de projeto esteja a cargo de algum membro da família mais "habilidoso" para isso - no caso de empresas familiares, sistema presente até em indústrias de considerável potencial no mercado - ou de um funcionário antigo, que conhece bem os processos de produção e funcionamento da empresa.

Infelizmente, nesses casos corre-se o risco de apenas reproduzir fórmulas que obtiveram sucesso em outros países. Dessa iniciativa, podem advir problemas como a falta de adaptação desse projeto ao contexto da criança brasileira (que acaba por tendo ela mesma, de adaptar-se ao contexto do brinquedo), falta de incentivo aos profissionais de design brasileiro - que acaba refletindo nas universidades as quais, não encontrando apoio do mercado, retraem-se para o desenvolvimento acadêmico de pesquisas na área - e uma certa estagnação da capacidade criativa e inovadora da indústria, que pode provocar o atraso nas pesquisas e nos investimentos em produção/capacitação tecnológica.

A respeito do reconhecimento da importância do design na indústria de brinquedos por parte do governo, encontramos algumas iniciativas bastante significativas, como o lançamento do Programa Brasileiro do Design em 1995. Este programa visou o incentivo do setor a lançar o seu programa de design próprio para esse produto - com a elaboração do manual "Como criar novos brinquedos" buscando melhorar o índice de nacionalização dos projetos de brinquedos brasileiros, já que 65% desses projetos atualmente, são de origem externa.

O Ministério da Indústria, Comércio e Turismo identifica de forma sistêmica, um conjunto de fatores e processos que constituem problemas e restrições ao desenvolvimento e competitividade da indústria de brinquedos ou que, por outro lado, representam potencialidades a serem exploradas para o aumento da competitividade da indústria, no qual dá destaque ao investimento em design e desenvolvimento de novos produtos, como podemos observar:

1. previsão de investimentos na melhoria da competitividade,
 - a. em desenvolvimento de produtos
 - b. em design brasileiro p/ criação de brinquedos nacionais com cultura local
 - c. em ajustes e melhorias de Qualidade/Produtividade
 - d. em melhoria de processos e de produtos
 - e. em feiras em campanhas de produtos e de valorização do selo de qualidade
 - g. em treinamento de mão-de-obra
 - h. em certificação de produtos
2. indústria tem investido na regulamentação técnica de seus produtos, na gestão da qualidade e na automação de processos industriais, com perspectivas de ganhos de produtividade e de qualidade;

3. aumento persistente da produtividade do trabalho nesta década, fortalecendo as condições de competitividade do setor no mercado internacional,
4. potencial de demanda interna de 20 milhões de consumidores na faixa etária de 0 a 14 anos, não atendida pelos tipos de brinquedos produzidos pelo setor, que demandam produtos populares com preços acessíveis,
5. intenção e capacidade de desenvolvimento de design brasileiro no segmento de brinquedo genéricos ou tradicional. (SECRETARIA DE POLÍTICA INDUSTRIAL DO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA COMÉRCIO E TURISMO, 2003)

Diante do quadro geral das condições e da evolução recente da indústria de brinquedos, e como forma de contribuição para a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, tal órgão público definiu os seguintes objetivos, no qual também notase o design em posição de destaque:

1. Aumentar o índice de nacionalização dos projetos de brinquedos brasileiros, através do desenvolvimento e consolidação do design nacional,
2. aumentar o nível de competitividade da indústria brasileira de brinquedos, tanto para concorrer com a importação no mercado interno quanto para abrir espaços para exportação,
3. incrementar o esforço inovativo de produtos especialmente voltados para o atendimento do segmento popular. Parte desses objetivos se manifesta, de forma quantitativa, em metas a serem perseguidas e alcançadas no futuro pela indústria de brinquedos. (SECRETARIA DE POLÍTICA INDUSTRIAL DO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA , COMÉRCIO E TURISMO,op.cit.)

E as seguintes metas, que fazem parte do Plano Estratégico da Indústria de Brinquedos :

1. meta de investimento: previsão de investimento do setor da ordem de US\$ 335 milhões até o ano 2000 (desenvolvimento de produtos, “design”, melhoria da qualidade, certificação de produtos e treinamento de mão de obra), dos quais US\$112 milhões em 1997;
2. meta de produção: lançamento de 1500 novos brinquedos em 1997;
3. meta de emprego: incorporação de dois mil novos postos de trabalho na indústria nacional de brinquedos,
4. meta de preço: redução dos preços dos produtos em torno de 5% ao ano. (SECRETARIA DE POLÍTICA INDUSTRIAL DO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA , COMÉRCIO E TURISMO,op.cit.)

Para alcançar os objetivos e metas de desenvolvimento da indústria de brinquedos, a estratégia deve se estruturar com base nas seguintes linhas de ação:

1. programa de criação , desenvolvimento e melhoria do design do brinquedo nacional, orientado para a criação de um design brasileiro e buscando a redução da dependência externa;
2. modernização e reestruturação da indústria de brinquedos com a introdução de inovações tecnológicas e reorganização dos processos;
3. formação de recursos humanos e criação de cursos técnicos de “design” de brinquedos,
4. ajuste na melhoria da qualidade e produtividade do setor. (SECRETARIA DE POLÍTICA INDUSTRIAL DO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA , COMÉRCIO E TURISMO,op.cit.)

Tal plano considera ainda, como instrumento para o alcance efetivo destas

metas, dois fatores, que seria a implementação do plano de ajuste previsto no processo de Salvaguarda, para restabelecimento da competitividade do setor, e o Programa Brasileiro do Design. Talvez a importância do design como ferramenta estratégica para o crescimento da indústria de brinquedos no país não seja tão reconhecida e valorizada nas universidades como o é por parte do governo.

Esse segmento do design ainda está bastante discreto. Não existe disciplina específica como no caso do design para o setor moveleiro, de moda e têxtil, que acabaram extrapolando os limites do curriculum para se tornarem cursos independentes. Se existem iniciativas, são individuais e isoladas.

O número de artigos referentes a brinquedos publicadas nos congressos bianuais P&D Pesquisa e Desenvolvimento em Design e ANPEDesign são inexpressivos. Buscando em publicações científicas a pesquisa e o desenvolvimento de novos brinquedos, curiosamente observamos que a criação de brinquedos tem sido alvo de pesquisa de profissionais da educação em um número significativo.

As considerações até aqui evidenciadas nos levam a concluir que estamos nessa questão, diante de um paradoxo: se as universidades não incluírem o design de brinquedos como preocupação a ser discutida e implementada, corre-se o risco de não termos designers aptos a atuarem nesse setor.

É fato que no passado, como cita Luís Antonio Stort, artista plástico que trabalhou durante dez anos na área de criação da Grow, as equipes de design tiveram de ser dispensadas por ocasião da abertura do mercado para o comércio exterior, mas atualmente a indústria de brinquedos tem um considerável potencial para se desenvolver.

Os fabricantes têm se organizado no sentido de defender seus interesses e combater os principais problemas advindos da abertura do mercado externo. Têm recebido incentivos do governo como a Salvaguarda e o Programa Brasileiro de Design.

Se a indústria de brinquedo tem boas perspectivas de crescimento deve gerar uma demanda por profissionais de design, o que torna essa necessidade da inclusão desse setor na universidade cada vez mais urgente, sob o risco de profissionais de outras áreas acabarem atuando no lugar do designer.

Como uma das formas de despertar o interesse do estudante para a importância deste setor e incentivar a produção de brinquedos inovadores de concepção brasileira, Fisher (op.cit.) coloca a necessidade da criação de concursos nacionais periódicos, direcionados especificamente para a área de design de brinquedos.

Acreditamos ser esse realmente um dos caminhos, mas não o único. Estamos certamente diante de mais um desafio entre tantos que o design brasileiro (incluindo as universidades), devem enfrentar nas próximas décadas.

O exposto nos permite concluir que, de fato, é preciso que vários segmentos profissionais considerem e reconheçam conjuntamente o design, como fator de grande importância no crescimento e desenvolvimento desse setor da indústria, considerado pelo presidente da ABRINQ, Synésio Batista da Costa, como um dos mais dinâmicos de criação, pois exige persistência aos designers do ramo, que devem estar atentos às constantes mudanças das necessidades das novas gerações de crianças. (Leal, 2002)

E quais seriam as necessidades dessas novas gerações de crianças? Como criar brinquedos que atendam efetivamente à essas necessidades?

Afinal, o que as crianças têm buscado nos brinquedos atualmente, e o que elas estão encontrando no mercado?

Na intenção de demonstrarmos - ainda que parcialmente - como as três

indústrias mais expressivas do mercado têm buscado oferecer opções para despertar a atenção e o desejo dessa nova geração de crianças, apresentaremos no próximo tópico vários exemplos de brinquedos e poderemos perceber o perfil de cada indústria e sua ênfase em produto e mercado.

Nem toda criança brinca com todo brinquedo. Esse fato não envolve apenas preferências pessoais. Envolve a capacidade e habilidade que são adquiridas com o crescimento e amadurecimento individual. Uma criança de 3 ou 4 anos dificilmente será capaz de montar um quebra - cabeça com mais de 80 peças. Uma criança de 10 anos não tem mais interesse por um quebra - cabeça com 12 peças.

Ao longo dos anos, estudiosos se dedicaram à pesquisa de como os brinquedos poderiam ser subdivididos ou classificados de maneira a distinguir aquele que despertará mais interesse na criança de 5 anos ou aquele mais indicado para desenvolver laços afetivos .

Por esse motivo, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre as classificações de brinquedos e como são empregadas , demonstrando exemplos da produção de três indústrias de brinquedos do país.

1.4. Conhecendo e classificando os brinquedos

A boneca chora. O sapo coxa. O carro obedece a um comando.

A boneca é de plástico . O sapo é de pelúcia. O carro é de metal.

Quando embalamos a boneca imitamos a mãe. Quando brincamos com o sapo estimulamos a criatividade e nos aproximamos da natureza. Quando acionamos o carro com controle remoto adquirimos noção de velocidade e espaço. Se porém ao invés de controle remoto brincamos de levá-lo para ser abastecido no posto de gasolina , já estamos estimulando o desenvolvimento afetivo.

Como então podemos classificar a imensa diversidade de brinquedos , cada qual com suas peculiaridades, ora com suas semelhanças. Quantas e quais as classes seriam necessárias para se classificar os brinquedos de maneira eficiente?

Confirmando essa variedade , observamos que até as próprias tentativas de classificação de brinquedos são passíveis de agrupamento o que segundo Michelet (1996) tem acontecido ao longo do tempo , no decorrer da evolução das diversas concepções do brincar , resultando em categorias que observa como sendo :

- classificações etnológicas ou sociológicas que analisam os brinquedos em função do papel que lhes é atribuído (ou que a classificação lhes atribuí) nas diversas sociedades;
- classificações filogenéticas que analisam os brinquedos em função da evolução da humanidade, evolução esta reproduzida pela criança em seus jogos;
- classificações psicológicas que se fundamentam na explicação do desenvolvimento da criança e em função das quais se estabelece uma hierarquia de jogos e ;
- classificações pedagógicas que distribuem os brinquedos segundo os diferentes aspectos e opções dos métodos educativos

O autor observa, porém, entre estas e outras classificações aquelas que consideram apenas a faixa etária da criança ou os materiais com que se fabricam os brinquedos, cada qual com sua contribuição ao estudo do jogo. Torna-se necessário admitir que elas se fundamentam numa hipótese muitas vezes apresentada como uma certeza pelo seu autor e só levam em conta um aspecto do homem segundo a filosofia que a ele se aplica, transmitindo assim somente um aspecto parcial e fracionado do jogo, ressaltando o

fato de algumas classificações chegarem a ignorar totalmente a função do jogo classificando o brinquedo pelo brinquedo, como objeto de coleção.

Muitas entidades e especialistas têm se ocupado de questões relativas ao ato de brincar e dos objetos que o envolvem em todo o mundo, bem como de suas classificações.

Aufauvre (op.cit.) faz uma breve análise das associações internacionais de estudo sobre brinquedos representadas na França e outros países, destacando o International Council for Children's Play. Tal entidade foi fundada em 1959, por um grupo de pedagogos, psicólogos e pediatras desejosos de coordenar seus esforços com o fim de garantir e proteger o direito da criança ao jogo. Esses pesquisadores e peritos estavam conscientes de que a escolha dos brinquedos não poderia ser feita sem que se recorresse a um estudo profundo de seu valor educativo, e assim definiram seus objetivos como sendo, o aprofundamento do estudo dos brinquedos, a estimulação da pesquisa nos diferentes países e troca dos resultados obtidos, o desenvolvimento da informação sobre os brinquedos e ainda, as ações que teriam por objetivo proteger o direito da criança ao jogo através da experimentação de brinquedos e da informação das autoridades e do público acerca de bons brinquedos, e seu valor para o desenvolvimento da criança.

No decurso de seus trabalhos, segundo Michelet (op.cit.) o International Council for the Children's Play (I.C.C.P.) definiu critérios relativos a quatro qualidades fundamentais segundo as quais o brinquedo deve ser analisado, que seriam:

- o valor funcional: caracterizado pelas qualidades intrínsecas do brinquedo, sendo válido para todo objeto visual, mas como o brinquedo destina-se a seres em desenvolvimento, seu valor funcional diz respeito à sua adaptação ao usuário: em outros tempos, os primeiros jogos de construção eram minúsculos, adaptados à mão da criança, calmamente sentada à frente de uma mesa. Hoje a maioria deles está na mesma escala da criança brincando no chão, com todo o seu corpo.

- o valor experimental: diz respeito àquilo que a criança pode fazer ou aprender com seu brinquedo, em todos os níveis: fazer ruído, rodar, encaixar, construir, medir, classificar. Engloba todas as caixas de conteúdo técnico ou científico e os jogos didáticos.

- o valor de estruturação: relaciona-se com o desenvolvimento da personalidade da criança e abrange o conteúdo simbólico do jogo e do brinquedo: projeção, transferência, imitação. Esta função permite assimilar as emoções e sensações, descarregar tensões. Diz respeito a tudo o que concorre à elaboração da área afetiva.

- o valor de relação: diz respeito à forma segundo a qual o jogo ou brinquedo facilitam o estabelecimento de relações com outras crianças e com os adultos, propondo o aprendizado de regras (jogos de papéis de empatia). A função de relação de um brinquedo pode ser objeto de uma experiência direta (aprender a jogar um de cada vez), mas frequentemente, nesta área como em todos os aspectos do jogo, a contribuição é sobretudo indireta (em segundo grau): o jogo de damas é o único campo no qual um filho pode vencer o pai e resolver assim situações familiares conflituosas. Então, podemos questionar se cada brinquedo vai se encaixar rigorosamente numa dessas categorias estabelecidas e citadas? A resposta é não. Cada brinquedo, encerra estas quatro qualidades num maior ou menor nível, sendo uma delas geralmente, a dominante.

A definição dessas categorias pelo I.C.C.P foi base de desenvolvimento de trabalhos continuados a partir deste, como o Comitato Italiano per il Gioco Infantile, na

Itália para o estabelecimento das primeiras brinquedotecas, e na França, pelo Centre National d'information du Jouet. Ambos concluíram pela criação de esquemas de análise levando em conta vários critérios, que como podemos perceber, caracterizam-se pela amplitude de abrangência :

- a idade média de utilização: cinco grandes faixas etárias foram determinadas:
- a primeira idade : 0-15 meses
- idade do maternal : 15 meses -3 anos
- idade pré-escolar : 3-6 anos
- idade escolar : 6 -12 anos
- adolescência : 12 16 anos
- as grandes áreas que constituem a personalidade da criança : cinco grandes componentes foram levados em consideração , que são o sensorio motor, inteligência, afetividade, criatividade e sociabilidade.
- as principais categorias de brinquedos: os brinquedos foram agrupados em sete grandes classes que são atividades sensorio-motoras, atividades físicas, atividades intelectuais, reproduções do mundo técnico, afetividades, atividades criativas e relações sociais.

Reconhecida e empregada praticamente no mundo todo, essa classificação também é aceita no Brasil. Das categorias que esta propõe, utiliza-se a de idade média de utilização para emprego do brinquedo, e esta vem citada na própria embalagem.

Com a intenção de conhecermos o que os fabricantes têm produzido e como têm classificado essa produção, apresentaremos alguns exemplos de três indústrias nacionais : Estrela, Grow e Toyster, o que nos trará um breve panorama do que existe atualmente no mercado.

1.4.1. Brinquedos Estrela

A indústria de brinquedos Estrela é certamente a mais tradicional no país. Sua produção é classificada segundo o critério de idade média de utilização. Dedicada especial atenção aos bebês por meio da coleção Pim Pam Pum que abrange a idade dos 3 meses aos 3 anos. (figs. 13,14 e 15).Os brinquedos desta linha são confeccionados em diferentes materiais e texturas, explorando as cores, sons e movimentos. Estimulam a coordenação motora e o raciocínio lógico.

Com especial destaque entre os brinquedos e ocupando grande parte da produção, encontram-se as bonecas de diversos tamanhos e cores. As tradicionais têm dividido cada vez mais as atenções com uma nova geração , que são mais descoladas e ligadas a moda, ao conceito fashion. Atendendo a essa proposta, a Estrela oferece uma coleção de bonecas chamadas Camilinhas (fig.16), que podem usar roupas extras e tatuagens.

Pudemos observar praticamente na totalidade da produção dos expositores da última Feira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRIN) em 2006, a inclusão maciça de bonecas da raça negra, e a iniciativa da Estrela se faz interessante por aliar a raça ao conceito de moda.

Sucesso absoluto na década de 80, os tradicionais bebês (fig.17) fabricados por esta indústria estão retornando com vigor ao mercado, e ocupam as prateleiras das lojas juntamente com as grandes bonecas de tamanho real , que podem ser consideradas um clássico deste segmento.

É notável o empenho da Estrela em relançar antigas fórmulas de absoluto sucesso, não apenas no exemplo dos bebês, mas também da coleção Fofotes e

Moranginho (figs. 18 e 19) . Em alguns casos , como o do Autorama (fig. 20) do Genius - jogo eletrônico de grande sucesso na referida década que consistia em reproduzir a sequência de cores emitida pela máquina, na ordem correta - cujas versões modernas ganham novas funções e outros atrativos.

Atento à evolução da tecnologia , o fabricante direcionou seus investimentos no segmento de games e eletrônicos com alguns modelos que prometem sucesso (figs 21 e22). Já a aposta em produtos da linha “faz de verdade” é por enquanto contida , com a oferta de apenas dois modelos , um de tatuagem (fig.23), e a interessante fábrica de ursinhos (fig.24) Notamos em outras indústrias, grandes investimentos em licenças como poderemos observar adiante, o que não parece ocorrer com a Estrela que, entretanto, tem em seu mix de licenciados, o s personagens do premiado Ilha Rá-Tim-Bum (fig. 25) da Tv Cultura.

A madeira, o compensado ou aglomerado , que são materiais muito utilizados como suporte em jogos de memória , quebra-cabeças ou outros brinquedos de encaixe, parece-nos não ser um material muito empregado pela Estrela que - segundo nossa pesquisa pôde constatar - oferece apenas um produto do jogador Ronaldinho Gaúcho (fig. 28), um dos principais investimentos da empresa no ano de 2006 por ocasião da Copa do Mundo de futebol.

Na linha de massa de modelar, a Estrela certamente lidera o mercado há muitos anos, com as tradicionais Super Massa e suas inúmeras variações de moldes temáticos. (figs. 29, 30 e 31)

No segmento de pelúcia, apresenta apenas a linha dos ursinhos carinhosos (figs 32 e33) representantes do empenho do fabricante em relançar antigos personagens, o que pode ser conferido no segmento de bonecas com a tradicional Susi (figs. 34,35 e 36).

Certamente , podemos considerar que a variedade de produtos fabricados por esta indústria é grande, abrangente em faixas etárias e diversificada em segmentos que variam desde massa de modelar a jogos eletrônicos.

Não encontramos em nossa pesquisa, outra indústria que tenha o mesmo potencial para manter no mercado produtos tradicionais, relançar antigos e ainda investir em brinquedos eletrônicos.

Continuaremos a conhecer um pouco da produção desta indústria no tópico seguinte , que abordará separadamente os jogos.

1.4.1.1. Os jogos da Estrela

Os jogos são classificados pela Estrela segundo a idade média de utilização.

Em nossa pesquisa foram encontrados cerca de 65 produtos, destinados à crianças com idade entre 3 e 10 anos. Os dados abaixo demonstram como é dividida a produção desses jogos.

O maior índice dos jogos encontra-se na faixa etária de delimitada para os fins desta pesquisa : dos 03 aos 07 anos. As crianças com mais de 08 anos têm menos opções, assim como as menores de 04 anos. De fato, as crianças com menos de 04 anos não têm um amadurecimento físico ou cognitivo para um jogo mais elaborado e geralmente encontramos para essa faixa etária, uma variedade maior de joguinhos individuais.

Podemos encontrar jogos das categorias de ação e habilidade , de estratégia, de tabuleiro e eletrônicos.

Os divertidos jogos de ação, normalmente consistem em adicionar , retirar ou equilibrar peças até determinado limite gerando tensão e expectativa, como os clássicos burrinho Pinote (fig 35) e Pula Pirata (fig.36) ou o moderno Puxa Puxa Batatinha (fig

.37). Esse tipo de jogo permite à criança desempenhar movimentos cada vez mais sofisticados a medida em que ela adquire coordenação motora e sensibilidade para tais. Em sua maior parte, são recomendados para crianças com idade a partir de 03 anos. Já os jogos de estratégia, normalmente requerem dos participantes uma certa conduta pensada para alcançar determinado objetivo ou evitar situações, como os tradicionais Cilada (fig. 38) e Combate (fig.39) . Contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e inteligência, além de despertarem a percepção para hipóteses e simulações . O segmento de jogos de tabuleiro, que utilizam o raciocínio e simulam situações da vida real , como o jogo da Vida (fig.40) e das Profissões (fig.41) são muito bem explorados resultando em jogos que efetivamente “ensinam” enquanto oferecem diversão. Promovem situações que desenvolvem a socialização, podendo algumas vezes, exigir um certo planejamento de conduta. Favorece a aprendizagem por exemplo, do manuseio e administração de dinheiro , um aprimoramento da linguagem e da comunicação verbal. Além desses, também são tradicionais os jogos de tabuleiros nos quais se exige habilidades e operações mais simples, como percorrer um caminho com peões ou outros tipos de sinalizadores, até alcançar determinado objetivo , como no jogo dos Ursinhos Carinhosos (fig. 42).

Para os jogos de tabuleiro mais simples, o fabricante recomenda a idade a partir de 05 anos, e para os mais complexos, como o jogo dos Conquistadores (fig.43) entre 08 e 10 anos. A Estrela não classifica seus jogos por categorias na embalagem ou no site e também não menciona nenhuma informação sobre jogos para adultos ou família. Tal fato não impediu entretanto, que o jogo da Vida , o Detetive (fig. 44) e o Banco Imobiliário (fig. 45) fossem consagrados como verdadeiros clássicos entre os adultos, e ganhassem ainda , versões mais contemporâneas como o requintado Deluxe (fig.46) e o temático Disney (fig.47). A exemplo deste, o jogo Detetive também ganhou uma versão mais infantil e com menor grau de complexidade (fig.48)

Quebra-cabeças e jogos de memória são bastante comuns e ilustram catálogos de quase todos os fabricantes de brinquedos.

Nesse segmento as outras indústrias investem pesado em seus personagens licenciados. A Estrela investe moderadamente e oferece quebra-cabeças com 60 peças que destinam-se a crianças a partir dos 05 anos, e os de 100 peças para crianças a partir dos 06 anos. Da mesma forma, os jogos de memória também são indicados para essa última faixa etária. Destacamos o inovador Desmemória do Menino Maluquinho (fig.45) , que consiste em encontrar pares de figuras complementares - como o quadro da bicicleta e o guidão - ao invés das tradicionais figuras idênticas.

Não encontramos em consulta ao site da indústria e visitas a um grande número de lojas de brinquedos, um outro jogo muito tradicional : o dominó , que a exemplo dos quebra-cabeças e jogos de memória também são comuns e estão presentes no rol de produtos da maioria dos fabricantes de brinquedos, até daqueles que produzem artesanalmente .

Alguns outros fatos podem ser destacados em relação aos jogos da Estrela.

Observamos que a variedade é ampla e a produção está bem distribuída entre os tipos de jogos de tabuleiro - que simulam situações da vida real e os que não, como corridas de aventura e de estratégia - e os de ação.

Contribuem em sua maioria para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e relações sociais. Em contrapartida não encontramos muitos exemplos que requeiram

habilidades físicas e desenvolvam esse potencial. A iniciativa de lançar-se no mercado de jogos eletrônicos é surpreendente e ousada devido ao fato da marca estar relacionada a brinquedos tradicionais, e o mercado citado apresentar-se bastante fechado e de difícil acesso, apesar de muito promissor. Outra questão que atentamos, é para o fato de não encontrarmos brinquedos considerados educativos.

No senso comum, utiliza-se essa terminologia pedagógico ou educativo de forma a distinguir o brinquedo que ensina, de outro que não. Nos parece bastante aceitável e claro porém, que um brinquedo não considerado necessariamente como pedagógico também proporcione inúmeras oportunidades de aprendizado, uma vez que as necessidades de aprendizado da criança não se concentram somente nos conteúdos “formais”. Oliveira (1984) afirma que em cada brinquedo sempre se esconde uma relação educativa.

A questão do brinquedo educativo ou pedagógico é motivo de polêmica.

Segundo Cunha (2006), a princípio costuma-se chamar brinquedo pedagógico ao que foi fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, tais como cores, formas geométricas, números, letras e outros, mas a própria autora questiona:

... Será que a pedagogia se restringe a ensinar formas, cores, números e letras?

A educação é um processo global e contínuo. Cada etapa de desenvolvimento, cada momento da vida de uma criança tem prioridades diferentes, que a atuação pedagógica precisa atender. O ursinho de pelúcia é mais pedagógico que se pode oferecer em certos momentos, como uma bola de futebol pode ser em outros. Seguindo essa linha de pensamento, poderíamos dizer que o brinquedo pedagógico é todo o brinquedo que atende à necessidade da criança no momento em que ela o utiliza. (CUNHA, op. Cit., p.113)

Dessa forma, segundo a autora, aquela definição inicial seria mais correta do ponto de vista conceitual, uma vez que também são tarefas da educação o desenvolvimento emocional e social, a preservação da alegria e da saúde mental da criança.

Preferimos adotar para os fins desta pesquisa portanto, a concepção de Cunha (2006, op.cit.), sobre o brinquedo pedagógico não como critério conceitual, mas apenas para caracterizar um tipo de brinquedo que tem uma proposta mais objetiva.

Essa classificação do brinquedo como educativo ou pedagógico varia de um fabricante para outro. Conforme pudemos observar, a Estrela não distingue seus brinquedos e jogos dessa forma, já a Grow, distinguirá os jogos em de divertir e de aprender, conforme veremos nos próximos tópicos.

1.4.2. Brinquedos Toyster

A toyster divide sua produção em 6 marcas diferentes, que são:

BDA, significa Brincar, Divertir e Aprender. É uma linha de brinquedos para bebês. Flooty é a categoria de brinquedos infláveis. Tand, a marca específica para os blocos de montar. Toyster, são jogos, quebra-cabeças e kits. Game Officer também é uma linha composta por quebra-cabeças e jogos, sendo estes destinados a um público jovem e adulto. E finalmente, a marca Jak engloba todos os brinquedos de personagens de sucesso da televisão, revistas ou cinema.

Além da classificação por faixa etária, a Toyster também classifica os brinquedos segundo os componentes das grandes áreas que constituem a personalidade da criança que são, conforme visto anteriormente cinco: sensorio-motora, inteligência, afetividade, criatividade e sociabilidade.

A linha BDA, é composta por brinquedos, que a Toyster classifica como destinados ao desenvolvimento de atividades sensorio-motoras. São recomendados para os

primeiros meses de vida do bebê, a partir dos três meses.

Alguns contam com pequenos chocalhos em seu interior. Além dos tradicionais (figs 50, 51 e 52), a linha também alguns produtos do ursinho Pooh (fig.53) e outros personagens da Disney como Mickey (fig.54) são recomendadas para crianças a partir dos três meses de idade, e para o desenvolvimento da afetividade.

A marca Flooty traz uma ampla variedade de brinquedos infláveis, desde a linha baby (fig.55) composta por mordedores de plástico cheios de água, até teimosos do Super Man (fig.56). Para bebês a partir de 3 meses, os mordedores cheios de água são indicados para favorecer o desenvolvimento sensório-motor. Já para as maiores, a partir de 3 e 4 anos, os teimosos e a linha de piscina são opções para atividades físicas e relações sociais. Uma inovação da linha de teimosos é o “teimosinho” (fig.57) medindo aproximadamente 45 cm de altura, para crianças a partir de 1 ano, e classificado como brinquedos de atividades físicas.

Também fazem parte dos produtos dessa marca, as piscininhas e as bóias (fig.58) recomendadas a partir dos 4 anos de idade e destinadas à relações sociais, como a poltroninha das personagens Meninas Super Poderosas (fig.58) indicada para crianças a partir dos 3 anos, e considerada pelo fabricante, como destinada a atividades físicas.

Os produtos da marca Tand abrangem uma ampla etária. São blocos para montar em cores variadas e fortes, em tamanhos diferenciados sendo os maiores para crianças menores, a partir de 18 meses e os menores para crianças maiores a partir de 3 anos.. (figs. 59,60 e 61). São atividades criativas e intelectuais. Uma inovação neste tipo de produto é o My little pony (fig.62), que vêm com personagens e adesivos para serem montados e colados.

A linha que leva o nome da indústria, Toyster, é composta por jogos, quebra-cabeças e kits para crianças desde a idade de 18 meses (fig.63) até os 7 anos.

Os brinquedos para a faixa etária a partir dos dois anos, em sua maioria são para a atividades sensório-motoras e intelectuais. Aparecem os primeiros quebra-cabeças (fig.64) e os primeiros joguinhos explorando cores e formas (fig. 65).

Essa tendência verificada nos joguinhos destinados às crianças pequenas de 2 anos, é constante para as outras idades e persiste até os recomendados para a idade de 7 anos.

Notamos a preocupação do fabricante com o estímulo e auxílio ao aprendizado principalmente de formas, letras, sílabas e números. (Figs.66 e 67).

Tanto estes joguinhos como os demais que constituem as linhas Toyster, Game Office e JAK, serão citados no próximo tópico que tratará especificamente dos jogos.

1.4.2.1. Os jogos da Toyster

Conforme apresentamos, a Toyster é detentora de 3 marcas sendo que destas, três oferecem jogos: a própria Toyster, a Game office e a JAK.

A Toyster, desenvolveu joguinhos que recomenda para crianças bem pequeninas, como o Encaixe e cores (fig. 63) para crianças com idade a partir de 18 meses. Essa linha de brinquedos compreende 23 produtos, sendo 12 jogos e 11 quebra-cabeças. A grande maioria destes, são atividades intelectuais (fig. 68, 69 e 70) que consistem em associar letras, cores ou números, a figuras ou entre si. Três deles são destinados a crianças entre 18 meses e 02 anos, sendo atividades sensório-motoras como o Aprendendo os opostos (fig. 71). Observamos que a maior parte destes jogos,

permitem à criança brincar sozinha ou sob a supervisão de um adulto para corrigir seus eventuais erros nas tarefas solicitadas, como por exemplo na atividade de soletrar.

Essa linha de brinquedos pode ser considerada pelo exposto, como um segmento de jogos educativos ou pedagógicos deste fabricante, cuja indicação para faixa etária vai até a partir dos 07 anos, que é o período no qual a criança normalmente já está alfabetizada e tem domínio do conhecimento sobre cores, formas, letras e palavras. Os jogos para crianças a partir de 07 anos estimulam o aprendizado da tabuada e a habilidade para a montagem de quebra-cabeças com maior número de peças, de 100 a 200.

A indústria considera os jogos, quebra-cabeças e kits da marca Game Office, como destinados a adolescentes, jovens e adultos.

No total, essa marca compreende 23 produtos, sendo 9 modelos de quebra-cabeças e 14 jogos. Os quebra-cabeças tornam-se mais complexos (fig.72) e por isso recomendados para crianças a partir de 10 anos. Atentamos para o detalhe de os quebra-cabeças

serem considerados como atividade de relações sociais, e apenas um modelo, o holográfico de Nárnia (fig. 73) ser considerado como uma atividade intelectual.

Diferentemente da Estrela, a Game Office distribui a produção de jogos de maneira equilibrada entre as idades de 08 a 12 anos.

Os jogos são divididos conforme observamos abaixo:

A linha Jak contempla os produtos licenciados de personagens diversos da televisão, cinema ou revistas e mais os jogos da marca americana Hasbro. É bastante diversificada em relação às categorias e às faixas etárias.

Esse segmento ocupa um espaço bastante significativo na produção dessa indústria com 185 produtos e a licença de 19 personagens: Looney Tunes, Piu-Piu The Powerpuff Girls, KND, Superman, Batman, Justice League, Bob Esponja, Madagascar, Os Sem-Floresta, Hasbro, Power Rangers, Witch, Disney, Rebeldes, Chaves, O Galinho Chicken Little, Sítio e A Pequena Sereia.

Boa parte destes produtos, aproximadamente 120, são jogos de memória ou quebra-cabeças (figs 80 a 84). O fabricante recomenda os jogos de memória para crianças com idade a partir de 04 anos. Já entre os quebra-cabeças, os de 60 peças a partir de 04 anos, os de 100 a 150 peças a partir de 06 anos, e os demais com mais peças, para crianças a partir de 07 anos.

Já não vemos nessa linha de produtos, a preocupação constante das anteriores Jak e Game Office, com a questão educativa.

Entre os demais jogos, encontramos os de cartas (fig. 85), algumas opções de ação e tabuleiro (fig.86) e kits de desenho, colagem e pintura (fig.87). As idades recomendadas variam de 04 a 06 anos, assim como as categorias, atividades que são para relações sociais e atividades intelectuais.

A licença da Hasbro, traz produtos divididos em 3 categorias: os jogos, os produtos do personagem Cabeça de Batata e My little Pony.

Os jogos desta marca, variam na classificação de faixa etária dos 03 aos 06 anos. São 8 opções conforme veremos a seguir:

Dos 8 jogos, 50% é atividade que estimula as relações sociais, o jogo em grupo, como o Candy Land (fig.88) e 3 opções são jogos que favorecem ou desenvolvem a atividade sensorio-motora, como o Pulgas Malucas (fig. 89)

Observamos a preocupação desta indústria em produzir jogos

destinados educativos, que estimulem a aprendizagem de conteúdos formais como letras, números, formas e cores. Tal preocupação manifesta-se desde a idade de 18 meses até 7 anos, com diferentes graus de complexidade na atividade solicitada. Esses jogos estimulam o desenvolvimento de habilidades sensório - motoras e intelectuais, mas como na maioria dos casos necessitam que um adulto jogue com a criança ou supervisione a operação, acaba por não estimular as relações sociais.

Nos parece evidente que a Toyster produz um grande número de produtos, com pouca diversidade. Como pudemos observar principalmente na linha JAK - na qual dois terços dos jogos são quebra-cabeças ou memória - que poucos tipos de jogos tem muitas variações de personagens.

Das indústrias analisadas, a Toyster foi a única que além de classificar os jogos e brinquedos segundo a faixa etária também o faz segundo as classificações estabelecidas pela ICCP, informando se o brinquedo pertence à categoria como atividade sensório-motora ou relações sociais, destacadas na embalagem e também no site.

Os jogos são distribuídos de forma bastante homogênea entre as diversas faixas etárias, sendo que os da Game Office destina-se a crianças com idade a partir de 06 anos e os da JAK, entre 03 e 06 anos.

Embora apresente menos opções em variedade de jogos que as demais concorrentes, a Toyster consegue abranger quase todas as categorias de brinquedos propostas pelo ICCP, com jogos que desenvolvem habilidades sensório-motoras, intelectuais, criativas, relações sociais e um diferencial em relação aos demais fabricantes, que são as atividades físicas, exigidas em jogos como o Twister e Ídolos.

Também é válido destacarmos o resgate dos jogos tradicionais como dominó e a caixa dos clássicos: dama, trilha e gamão.

1.4.3. Os brinquedos da Grow

A Grow distingue os brinquedos que produz em sete segmentos: baby, pré-escolar, bonecos, atividades, jogos e quebra-cabeças.

Para as crianças pequenas, a linha Baby apresenta uma gama de produtos que favorece e estimula o desenvolvimento das atividades sensório-motoras. Compreende desde mordedores de borracha, com modelos inovadores que têm forma e aroma de fruta (fig. 89), até os destinados à crianças com idade a partir de 3 anos e que também fazem parte dessa linha, como a lousinha (fig. 91).

Conforme citamos, os brinquedos de madeira considerados tradicionalmente como “educativos” e geralmente fabricados em escala artesanal, por pequenas empresas, fazem parte também desta linha (fig. 92). Outra novidade fica por conta do mini-piloto (fig.93) que simula um painel de automóvel com buzina, mostradores coloridos e volante com movimento de rotação.

Fazem parte desta coleção os blocos de encaixe, também tradicionais para esta faixa etária, com o diferencial da coleção Fofi-blocs (fig. 94), bloquinhos em material à base de borracha, com leve perfume e toque macio, destinado à crianças com idade a partir de 6 meses. A Grow não classifica os blocos de plástico, os Kid blocs (fig. 95) de acordo com o tamanho e idade. Todos os conjuntos de blocos são classificados como sendo para a idade de 1 a 5 anos.

Os brinquedos para crianças em idade pré-escolar, repete vários brinquedos da linha Baby, comentada anteriormente. São eles, os modelos de madeira que estimulam a coordenação motora, requerendo o exercício de transportar uma bolinha de uma extremidade à outra do caminho (fig.92), ou os primeiros exercícios de atividade física,

requerendo força para bater pininhos coloridos em uma pequena bancada. (Fig. 96)
Os kid blocos (fig.95) da coleção anterior também fazem parte desta, que é composta ainda por jogos simples, para auxiliar o aprendizado de letras e números (fig 97) e de operações mais sofisticadas, como soletrar e somar. (Fig.98)

Uma forte tendência que pode ser observada na Grow em relação à classificação de brinquedos, é a amplitude de faixa etária considerada em alguns casos, tanto da coleção Baby quanto da pré-escola. No caso da primeira, a idade de utilização varia desde os três meses até os três anos. Já nos pré-escolares, como podemos observar na figura 98 ao lado, a idade varia dos cinco aos oito anos. Os brinquedos da linha pré-escolar, embora não sejam classificados ou possuam alguma indicação referente a seus valores de utilização, são em sua maioria para atividades sensório-motoras e atividades intelectuais.

A gama de bonecos e bonecas é bastante ampla. Observamos, que seguindo tendência do mercado, a maioria são reproduções de personagens da televisão, revista em quadrinhos ou cinema. Os tradicionais bebês ocupam pouco espaço nesta linha que, entre aproximadamente 50 modelos, traz apenas um bebê (fig.99) e uma boneca tradicionais (fig.100) a Trancinha, na qual é possível cortar e pentear os cabelos.

O restante das opções, são diversificadas entre os muitos personagens licenciados pela Grow, como a Hello Kitty (fig. 101) e o My little pony, relançados recentemente, a Turma da Mônica (figs. 102) do sítio do pica-pau amarelo e do Ursinho Pooh, e ainda o Cauê (fig. 103), mascote dos jogos Pan americanos no Brasil.

A Grow mantém ao longo do tempo, a posição de liderança no segmento de puzzles, ou quebra-cabeças. De fato, a variedade é bastante grande, desde modelos chamados progressivos -que consistem em três jogos de diferentes tamanhos, chamados assim porque o grau de dificuldade progride, de 16 para 25 e 49 peças - até os clássicos de 5000. As idades de utilização recomendadas pelo fabricante, variam de 4 a 14 anos, de acordo com a quantidade de peças e o nível de dificuldade. Merece destaque a iniciativa de divulgação da cultura popular brasileira, como no exemplo da figura 104 que traz o quebra-cabeça

das festas de carnaval, bumba-meu boi e São João. E o exemplo da figura 105 que traz uma belíssima reprodução da obra de Michelangelo chamada A criação de Adão.

Outras inovações ficam por conta do lançamento de uma cola específica para puzzles e do quebra-cabeça da turma da Mônica que brilha no escuro (fig.106).

Num segmento que pode ser chamado como “faz de verdade” ou “faça você mesmo”, a Grow oferece boas opções, embora sejam releituras de “fórmulas” antigas.

Entre os exemplos, destacamos o Alquimia (fig. 107) que, juntamente com a Caixa de Mágicas (fig. 108) incentivam o gosto por disciplinas como física e química.

Merece destaque também, o Magnekit (fig. 108), que pretende proporcionar um contato prático com um dos campos da física, o magnetismo. Embora o fabricante não classifique os jogos segundo o valor ou categoria, certamente estes podem ser considerados como atividades intelectuais e criativas, assim como os moldes de gesso que além de incentivarem a criatividade também promovem o contato com atividades artísticas. (Fig. 109)

O segmento de personagens, a exemplo da Joyster, também tem tido representativa expressão, com a licença de cerca de 18 personagens. Da mesma forma que a indústria citada anteriormente, a maioria desses brinquedos são puzzles (figs.111 113 e 115) e jogos de memória (figs. 112 e 114), sendo que o diferencial da Grow está na produção de bonecos (fig.116) e acessórios dos personagens, além do tradicional Super

Trunfo (fig.110) que também passou a ter personagens além dos temas tradicionais .

1.4.3.1. Os jogos da Grow

A Grow produz aproximadamente 90 jogos , sem contarmos o super trunfo que devido ao grande número de variações, não foi computado. Essa produção divide-se em sete categorias, segundo o próprio fabricante : jogos de adulto, de família, de ação, de divertir, educativos, de memória e super trunfo. Os números expostos abaixo suscitam uma idéia de como essa produção é dividida.

Tipo de jogo Qtidade de jogos Idade mínima

adulto 14 A partir de 10 a

família 06 A partir de 04 a

ação 05 A partir de 03a

divertir 24 A partir de 04a

educativo 27 A partir de 02a

memória 14 A partir de 04a

Os jogos para adultos, requerem habilidades como planejamento de estratégia (fig.117) ,capacidade de simular situações reais (fig118) e amplo conhecimento sobre assuntos gerais para os jogos de perguntas e respostas (fig.119) , por isso são indicados para jogadores com idade de 10 anos e alguns mais complexos , a partir de 14 anos.

Os jogos para a família tem um caráter dinâmico, são atividades que envolvem lógica, estratégia e percepção , a compreensão de suas regras no geral, é mais fácil. Por isso, podem ser jogados entre crianças de diversas idades ou entre crianças e adultos, como o Can Can (fig.120) e o Senha (fig.121) .

Outra categoria, a dos jogos de memória, apresenta 14 produtos. Entre os quais alguns apresentam algumas inovações. Entre eles, podemos destacar o jogo de memória sílabas (fig122.) e o de inglês (fig.123).O princípio e o suporte continuam os mesmos, mas o conteúdo é diferenciado em relação aos outros similares.

Os jogos de ação, normalmente são atividades que requerem do participante coordenação motora e combinação de habilidade com rapidez e precisão. Alguns modelos da Grow como o 60 segundos (fig.124) são uma verdadeira luta contra o tempo. Outro , como o Jenga (fig.125) já exige estratégia e movimento s precisos. O mais simples, e por isso, destinado à crianças com idade a partir de 03 anos, é o Quebra gelo (fig.126) que consiste em quebrar os cubinhos de gelo sem deixar cair o urso que deve se equilibra sobre a base.

A Grow,assim como a Toyster, tem uma ampla variedade de jogos educativos, basicamente com as mesmas propostas tradicionais que vemos no mercado.

Dessa categoria , 27 joguinhos educativos fazem parte com a finalidade de estimular e favorecer aprendizagens, desenvolver percepções e habilidades. Na Toyster, o segmento de jogos educativos recomenda as idades de 02 a 07 anos (apenas uma opção) , já a Grow tem um maior número de opções para a idade de 07 anos , que se estendem até os 14 ,como poderemos observar na sequência :

Quantidade de jogos

Contemplando idades mais avançadas, esse fabricante pode proporcionar além da aprendizagem de números, cores, proporções, figuras, letras e quantidades, o despertar para outras áreas do conhecimento como o corpo humano (fig.127) , a geografia do Brasil (fig.128) e conhecimentos gerais (fig.129) .

Passaremos então finalmente, aos jogos de divertir. A Grow oferece 24

opções de jogos que, classificados como de divertir , não têm o compromisso implícito de requerer ou facilitar uma aprendizagem de algum conteúdo formal.

A seguir, conheceremos melhor como a Grow distribui os jogos de divertir segundo as faixas etárias.

Idade do jogador Qtidade de jogos

A partir de 03 a. 01

A partir de 04 a. 05

A partir de 05a. 01

A partir de 06 a. 07

A partir de 07 a. 05

A partir de 08 a. 04

A partir de 10 a. 01

Esses jogos acabam por se tornar portanto, menos compromissados e mais descontraídos, o que não significa todavia que não estimulem ou conduzam aprendizagens. Geralmente, em sua maioria, favorecem as relações sociais (figs.130 e131) e as atividades intelectuais quando exigem estratégias ou negociações (figs.132 e 133) .

Outros , com menos frequência, além de atividades de relacionamento social também se tornam atividades físicas quando requerem rapidez e agilidade na identificação de uma carta, como o Lince (fig. 132).

Em relação aos jogos clássicos, esta indústria apresenta uma nova leitura do dominó , com os personagens Marvel Heroes (fig133) .

A maior parte dos jogos de divertir conforme podemos observar, são de tabuleiro , e poucos estimulam a atividade ou o uso de habilidades físicas como cantar ou fazer mímica, a exemplo d o Imagem e Ação (fig.134) .

A Grow distingue os jogos pelo critério de idade média de utilização da ICCP e em categorias propostas pela própria indústria como citado : os jogos para adulto, de ação, de divertir, memória, de aprender , para a família e super trunfo. A idade à qual se destina o jogo é impressa na embalagem, a exemplo dos outros fabricantes enquanto as categorias só constam no site.

Diferentemente das demais concorrentes, a própria indústria busca orientar o consumidor na escolha do brinquedo correto - de acordo com o sexo e idade da criança - mantendo um espaço para ser consultado pela internet.

Outra característica é a amplitude de faixa etária encontrada na recomendação de alguns jogos, como o Boogle Júnior (fig.) entre quatro e sete anos ou o De A a Z (fig.) que apesar de ser um jogo para auxiliar na alfabetização e aprendizagem das letras, é recomendado para a faixa etária de cinco a oito anos. Em outro caso, encontramos o Carrosel das Cores (fig. 138) que é indicado para crianças com idade a partir de três anos na embalagem, mas consta - provavelmente por algum engano - como recomendado para crianças com idade de três a seis anos no site.

Podemos observar portanto, que a Grow apresenta uma grande variedade de jogos, mantendo sua posição de destaque nesse segmento conforme a tradição , e oferecendo algumas pequenas inovações que ficam na maior parte das vezes, ligadas a personagens licenciados.

Assim, ao concluirmos essa breve exposição, destacamos que as indústrias apresentam alguns pontos em comum no tocante aos produtos colocados no mercado e a forma como os distinguem , mas é possível detectarmos algumas peculiaridades em cada

uma.

A Estrela direciona sua produção de jogos para diversos segmentos, o que a faz ter a maior diversidade encontrada : desde o tradicional até o eletrônico . Encontram-se poucas opções para cada tipo de jogos, que é compensada pela variedade e originalidade. Já em contrapartida não notamos grande investimento no segmento de educativos.

Pudemos constatar que a Toyster prioriza os jogos educativos e os produtos licenciados , que abrangem uma grande parte da produção .

Diferentemente da Estrela, notamos uma grande quantidade de jogos de um mesmos tipo, como por exemplo os de memória. Contudo, o pouco espaço destinado à produção ou importação de jogos é bem empregado com modelos diferentes e originais, sendo em alguns casos, clássicos do mercado americano.

A Grow oferece o maior número de jogos , com o diferencial dos jogos para adultos e família. Assim como a Toyster, também dedica especial atenção ao segmento de educativos e licenciados. Um de seus pontos em comum com a Estrela, está no fato de também produzir jogos que embora contemporâneos, têm se tornado clássicos com o passar do tempo, como o War, e o Imagem e Ação.

O diferencial da Grow que mais nos chamou a atenção foi o fato de estar preparando o lançamento - enquanto esse levantamento era realizado - de alguns brinquedos para crianças cegas em parceria com a fundação Dorina Nowill . Embora sejam considerados como jogos, optamos por não incluí-los nesse tópico , para fazê-lo naquele destinado à pesquisa de brinquedos e jogos para crianças portadoras de deficiência visual.

Seguindo a proposta desta pesquisa, apresentaremos os jogos escolhidos para análise e em seguida os capítulos que nos fornecerão embasamento teórico para alcançar os objetivos : a criança e a deficiência visual.

1.4.4. Os jogos analisados nesta pesquisa

Observamos entre os jogos da Estrela o fato de uma grande parte ser de tabuleiro. Geralmente, esses tipos de jogos requerem grande uso da leitura visual.

Na medida do possível durante a escolha dos jogos para serem submetidos à análise, buscamos descartar aqueles que não apresentavam nenhuma possibilidade imediata de serem utilizados por crianças, portadoras de deficiência visual por exigirem como habilidade principal a visão.

É válido destacarmos que alguns jogos possibilitam o uso por uma criança portadora de deficiência visual, como no caso do Cilada , que se trata de um interessante quebra-cabeças de formas no qual é possível substituir a leitura visual pela tátil Este jogo requer que a criança encaixe as peças no painel de forma a não sobrar nenhuma e a preenchê-lo totalmente. Pode estimular o raciocínio e o desenvolvimento da habilidade tátil da criança , mas não foi considerado em nossa análise, por se tratar de um jogo destinado a apenas um jogador.

Entre os jogos da Estrela portanto, selecionamos o Cai não Cai e o Pula Pirata.

O primeiro, trata-se de um jogo que consiste em várias bolinhas de gude, acomodadas dentro de um suporte acrílico. As bolinhas encontram-se suspensas dentro do suporte por varetas que, a serem retiradas uma a uma , podem ser derrubadas a qualquer momento. O vencedor do jogo é aquele que conseguir deixar cair menos bolinhas.

É recomendado pelo fabricante para dois a quatro jogadores com idade a partir de cinco anos. Trata-se de um jogo de ação, que desenvolve as relações sociais,

estimula a percepção , controle e equilíbrio.

O Pula Pirata é um jogo de ação. Um pequeno boneco com forma de pirata é colocado dentro de um barril , no qual os jogadores devem, sucessivamente, introduzir as espadas até o momento em que alguma delas provocar o pulo d o pirata.

É um jogo destinado à crianças em idade a partir de cinco anos e que pode entreter de dois a quatro jogadores. É uma atividade que estimula as relações sociais e requerer coordenação-motora .

Os Dentes do Crocodilo é um jogo da Toyster, na linha da JAK sob licença da Hasbro, que trata-se de uma boca de crocodilo repleta de dentes , que devem ser apertados um de cada vez por cada jogador sucessivamente , até que a boca se feche e o jogador que apertou o último dente - que provocou o fechamento da boca - perca a partida.

É um jogo destinado a crianças em idade a partir de quatro anos. O fabricante não limita o número de participantes e o considera como uma atividade sensório-motora.

O Lixo Legal é um jogo interessante por sua proposta de educação ambiental.As cartas contém informações básicas sobre coleta seletiva. Utiliza 5 cores de acordo com os padrões mundiais de identificação dos recipientes de coleta de resíduos. A criança 'descarta' literalmente os resíduos, por meio das cartas, nos devidos recipientes, desde que eles estejam abertos. Além disso, aprende que não encaminhar seu lixo para a reciclagem, vai ter que pagar a multa estipulada em cada carta. A soma das multas, ao final de cada rodada, define o vencedor do jogo.É Recomendado para dois a quatro participantes, com idade a partir de seis anos.

O Quebra Gelo é um jogo da Grow que consiste em quebrar um a um os cubos de gelo usando o martelinho com cuidado para não derrubar o urso que fica sobre eles e observando que conforme os cubos vão sendo quebrados, aumenta a chance de o urso cair.

A idade recomendada pelo fabricante é a partir de três anos e podem jogar com o Quebra Gelo, dois ou mais participantes.

É um jogo de ação que desenvolve a atividade sensório-motora, uma vez que exige habilidade e força para usar o martelo da forma correta - e as relações sociais.

A Pizzaria Maluca é uma espécie de jogo de tabuleiro. Cada participante - recomenda-se de dois a seis - tem que montar o seu pedaço de pizza com os ingredientes indicados na figura. Ele ganha ou perde o direito aos ingredientes de acordo com sorte que tira na roleta. É um jogo divertido (como o próprio fabricante classifica) que estimula as relações sociais e oferece à criança a oportunidade de aprender sobre os ingredientes que compõe cada tipo de pizza. Pode ser jogado pro crianças com idade a partir de seis anos.

2. A criança

Poderíamos tratar separadamente as capacidades motora e intelectual da criança.

Sabemos que aos três anos, na escala de desenvolvimento motor e postural, é capaz de subir escadas colocando um pé de cada vez no degrau (só ao subir) e manter-se em pé sobre uma única perna. Intelectualmente já está apta a desenhar círculos e começa a desenhar bonequinhos. Socialmente, entende mais de 1000 palavras e pergunta o nome dos objetos.

Contudo, acreditamos que a consideração “isolada” dessas capacidades , como se o desenvolvimento físico fosse independente do cognitivo e do social, não é o ideal para compreendermos o desenvolvimento em sua forma efetiva pelo fato de uma categoria estar

inter-relacionada com outra. Compreender como e porque a criança brinca, bem como os motivos que a levam a ser capaz ou preferir brincar com um brinquedo e não com outro e a importância desse ato para a infância, nos leva a mergulhar no interessante estudo do desenvolvimento da criança.

Para aqueles que pretendem adentrar o universo dos brinquedos, essa compreensão é fundamental por fornecer subsídios para que se possa conhecer e atender adequadamente às necessidades peculiares destes pequenos usuários.

De fato não é a Psicologia Genética ou a Psicologia Histórico-Crítica, áreas de conhecimento do designer. Como esse trabalho evidencia a multidisciplinaridade inerente a tal atividade, buscaremos não um aprofundamento no assunto em seu viés educacional, mas o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, especificamente do período dos 3 aos 7 anos.

Tal período foi escolhido para estudo por ser considerado como aquele em que a criança mais brinca, por estar madura fisicamente para fazê-lo e por não ter ainda os afazeres e a cobrança de uma jornada escolar. Ainda que freqüente a pré-escola, nesta lhe é concedida certa parte do tempo para desenvolver a atividade de brincar.

2.1. Alguns estudiosos da criança

O desenvolvimento da criança, seus modos de pensar, agir e aprender foram o objeto de estudo de muitos pesquisadores ao longo dos séculos. Alguns, concentraram seus estudos sob a ótica da psicologia, da pedagogia ou filosofia mas todos buscaram a compreensão de alguma forma, de questões relativas ao período da infância.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) pode ser considerado o precursor, com sua notável contribuição ao romper com o pensamento vigente da época que disseminava a visão da criança como um adulto em miniatura, chamando a atenção para o fato das crianças terem características próprias em suas idéias e interesses.

Por meio dessa consideração, derrubou as concepções que pregavam ser a educação o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformações, pois para ele, cada fase da vida tem características próprias. Tanto o homem como a sociedade se modificam, e a educação é elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações. Se cada fase da vida tem suas características próprias, a educação inicial, não poderia mais ser considerada uma preparação para a vida, da maneira como era concebida pelos educadores da época. (Zacharias, 2006)

Como filósofo da natureza, da liberdade e igualdade, Rousseau afirmou que a educação não vem de fora, é a expressão livre da criança no seu contato com a natureza. Ao contrário da rígida disciplina e excessivo uso da memória vigentes na época, propôs serem trabalhadas com a criança: o brinquedo, o esporte, agricultura e uso de instrumentos de variados ofícios, linguagem, canto, aritmética e geometria.

Sem dúvida, tratou-se de um grande avanço para o pensamento naquele período, que veio a subsidiar muitas outras idéias de estudiosos como Froebel (1782-1852), que certamente inspirado no conhecimento de Rousseau criou o conceito de “jardim da infância”, sendo o primeiro a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica e a apreender o significado da família nas relações humanas.

Nesse contexto, o autor considerou as crianças como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria por meio das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida.

A respeito do desenvolvimento biológico ou físico, Froebel chegou a descrever momentos distintos para tal processo . Foi um defensor do desenvolvimento genético, que para ele era uma sucessão de etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, todas elas igualmente importantes. Observava portanto a gradação e a continuidade do desenvolvimento, bem como a unidade das fases de crescimento. Enfim, a educação da infância se realiza através de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho.

Por esse motivo, idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem : blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo.

Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

Com o passar do tempo, muitos pesquisadores se dedicaram a esse estudos e inúmeras foram as contribuições para a compreensão deste período da vida do ser humano, que se estende do nascimento à adolescência.

Entre essas idéias , algumas eram convergentes , outras divergentes, ou ainda aperfeiçoamento de questões anteriores, reforço ou oposição à idéias vigentes em sua época . Sem dúvidas as teorias propostas por alguns estudiosos em especial, mereceram destaque e reconhecimento, sendo responsáveis pela compreensão do desenvolvimento da criança que temos até os dias atuais.

A princípio, preocupavam-se como pudemos observar, com a educação da criança para mais tarde surgirem as indagações acerca de como e os porquês das crianças pensarem e agirem de determinada maneira em certas épocas de suas vidas, despertando para a possível busca de relações entre o desenvolvimento físico e o cognitivo.

Assim como as idéias de Rousseau , um outro marco importante no desenvolvimento da pesquisa sobre essas questões, foi certamente o pensamento e a obra de Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) interessou-se pelo desenvolvimento do ser humano, tendo como preocupação primordial entender como este passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Para isto, limitou-se a estudar o desenvolvimento seqüencial físico do homem ao mesmo tempo do epistemológico, analisando as relações entre a inteligência, o pensamento lógico da criança e o processo mais geral de adaptação biológica do organismo às exigências do meio.

Dessa forma, dedicou-se a estudar as questões referentes aos mecanismos pelos quais os homens reconhecem, ordenam e estruturam as experiências com o mundo exterior.

A respeito dessas relações do ser humano com o meio, é fundamental a compreensão de alguns conceitos, denominados piagetianos , que são o de acomodação e assimilação.

Petrucci (2003) explica que os movimentos de acomodação e a assimilação são mecanismos cognitivos que propiciam a permanência do equilíbrio em relação às novidades trazidas pelo meio, permitindo que a aquisição do conhecimento se efetive e se incorpore ao repertório cognitivo do sujeito. Constituem funções constantes e atuantes invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento pelos quais passa o indivíduo.

A assimilação pode ser definida como o processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. Constitui o modo de

ajustamento de novas experiências à mente. Assim, cada nova experiência é modificada em certo grau, a fim de ajustar-se às estruturas já formadas, num constante processo de construção. Já a acomodação, é o processo de ajustamento do organismo às exigências do objeto que está tentando assimilar, no qual o sujeito reorganiza suas estruturas anteriores, de modo a adequar-se à nova experiência. (Petrucci, 2003, op. cit.)

Toda a extensa pesquisa de Piaget tornou possível a definição de um modelo psicogenético, que distingue fases do desenvolvimento e estágios cognitivos correspondentes do nascimento à adolescência em 4 etapas, às quais denominou estágios, que veremos de maneira mais detalhada oportunamente. Contemporâneos de Piaget, como Wallon e Vygotsky viveram determinadas épocas de suas vidas, dedicadas ao estudo da psicologia da criança, fornecendo subsídios para o enriquecimento do que hoje conhecemos como Psicologia do desenvolvimento, além de inúmeras contribuições a outras áreas de pesquisa.

Wallon (1879-1965) consolidou seu interesse pela psicologia da criança paralelamente à atuação de médico e psiquiatra.

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa, na qual o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores. Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Admite o organismo como condição primeira do pensamento, pois toda a função psíquica supõe um componente orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito está inserido, ou seja, de fora. (Zacharias, 2006)

Nesse enfoque, Wallon propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Assim, ressalta a importância de se estudar o desenvolvimento humano considerando o sujeito como “geneticamente social” ou seja, reconhecendo a impossibilidade de dissociar o biológico do social no homem.

A importância da consideração do meio para o desenvolvimento biológico e cognitivo do ser humano foi estudada com mais profundidade por Vygotsky.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), nasceu e viveu na Rússia em 1896 no período da Revolução. O momento histórico vivido pelo autor, contribuiu para definir a tarefa intelectual à qual se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a teoria de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico.

Para Oliveira (1993), Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do novo, de uma ligação entre produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma

nova psicologia que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século.

Dois vertentes da psicologia estavam em evidência naquele momento. A psicologia como ciência natural, procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como o corpo. A psicologia como ciência mental, descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito. Essas tendências colocam a psicologia como sendo mais próxima da filosofia e das ciências humanas, com uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem preocupação com a análise desses fenômenos em componentes mais simples.

Essa nova abordagem deixa explícita três idéias centrais que Oliveira (1993,op.cit.) considera como sendo os pilares básicos do pensamento de Vygotsky. A primeira, é o fato das funções psicológicas terem um suporte biológico por serem produtos da atividade cerebral. A outra idéia central, é a de que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico. E a terceira, a afirmação da relação homem/mundo ser uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Para compreender a teoria de Vygotsky, não se pode pensar no desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal. O funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está fortemente baseado nos modos culturalmente construídos de ordenar o real e são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. Uma vez que o autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada, distinguindo dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Diferenciando instrumento de signos, Oliveira (1993,op.cit) explica que o primeiro é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Para tornar a compreensão mais fácil, emprega o exemplo de um machado, que corta mais e melhor que a mão humana. O instrumento é feito ou buscado para um certo objetivo, carregando consigo portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo.

Já em relação ao signo, a autora explica que a invenção e o uso desses como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher...) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que no campo psicológico. Diferenciando, observa que o primeiro é uma ferramenta que atua numa ação concreta, enquanto o outro, auxilia nos processos psicológicos.

Considera que os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e voltados para fora dele, cuja função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos por sua vez, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, e dirigem-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo ou de outras pessoas.

Por ora, deixaremos as idéias de Vygotsky - que serão retomadas oportunamente - e observaremos algumas considerações sobre o desenvolvimento da criança, detalhando as idéias de Piaget e o modelo psicogenético descrito por meio de seus estágios.

Certamente mesmo aqueles que não tem nenhum contato com estudos em

Educação ou Psicologia já ouviram falar em Jean Piaget.

Sua vasta e polêmica obra reflete a inquietação de um ávido curioso pelo ser humano que aos 11 anos de idade escrevia seu primeiro artigo sobre um pardal parcialmente albino que vira num parque. Vasta porque produzia numa rotina de extraordinária disciplina, levantando-se cedo todas as manhãs, por vezes às quatro horas e passava o dia escrevendo, dando aulas e realizando longas caminhadas durante as quais refletia sobre os problemas com os quais se deparava no momento, resultando em mais de 50 livros e incontáveis artigos (Pulaski, 1986). Polêmica porque seus primeiros trabalhos, traduzidos para o inglês na década de 1920, foram recebidos com espanto e descrença, seguido de um considerável volume de críticas, em vista do pequeno número de casos estudados e da falta de validação estatística.

A partir no entanto, da década de 50, observou-se um grande reavivamento do interesse por seu trabalho, resultando no desenvolvimento de um conjunto cada vez maior de pesquisas baseadas em suas descobertas. Atualmente é considerado um dos mais importantes pensadores, cujas idéias sobre o desenvolvimento da cognição nas crianças tem afetado a pesquisa, os programas pré-escolares, os métodos parentais, o planejamento de currículos e muitas outras áreas da psicologia e da educação. Provavelmente a sua formação como biólogo, levou-o a refletir sobre o ser humano de maneira extremamente peculiar, considerando de maneira inovadora, as etapas de crescimento/amadurecimento físico concomitantemente ao desenvolvimento intelectual. Não considera o crescimento e desenvolvimento da criança distinguindo os aspectos físicos das atividades intelectuais separadamente, mas sim como integrantes de um processo único.

Para compreender o que levou Piaget a se interessar pelo estudo do desenvolvimento do ser humano e cunhar o termo Epistemologia Genética, é preciso retornar aos anos de sua adolescência, quando fazia extensas leituras de filosofia, religião, sociologia e psicologia. Seu padrinho apresentou-lhe à filosofia da evolução criativa de Henri Bergson, que teve grande impacto em sua decisão de consagrar sua vida à explicação biológica do conhecimento ao permitir que visse na biologia a explicação para todas as coisas e para a própria mente.

O conhecimento conforme sugerido por Piaget, desenvolve-se durante um longo e lento processo de relacionar novas idéias e atividades às anteriores. Acabou assim, por “cunhar” a expressão epistemologia genética para descrever esse seu enfoque singular do estudo do conhecimento. Considerava uma embriologia da inteligência, que lançava luz sobre o problema da relação entre o sujeito agente ou pensante e os objetos de seu conhecimento.

Essa busca levou Piaget da biologia à psicologia e ao estudo da mente humana, por perceber que a psicologia lhe forneceria o elo que para ele era perdido entre o problema filosófico da epistemologia e seu substrato biológico.

Ao se voltar da biologia para o estudo do conhecimento, Piaget começou a perceber a continuidade entre a inteligência biológica e o conhecimento humano, em seu desenvolvimento a partir da infância. O conhecimento, conclui ele, é uma relação evolutiva entre a criança e seu meio.

Segundo a teoria do autor, existem duas tendências básicas inerentes a todas as espécies: a adaptação e a organização. A adaptação é a essência do funcionamento intelectual e biológico, pois possibilita ao indivíduo responder aos desafios do ambiente físico e social. Já a organização, é habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes: o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações

com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Para compreender o pensamento de Piaget, é fundamental entendermos os conceitos de assimilação e acomodação, que compõe o mecanismo de adaptação. A assimilação é o processo de entrada, seja se sensações, alimento ou experiências. Mais simplesmente, é o processo pelo qual as coisas, pessoas, idéias e costumes são incorporados à atividade de um indivíduo. É o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objetos, acontecimentos) a um esquema ou estrutura do sujeito. Neste processo, o indivíduo usa as estruturas que já possui.

A assimilação é continuamente balanceada pela acomodação, o processo ajustador da saída, que consiste em dirigir-se para o meio: a criança que ouve por exemplo, começa a balbuciar em resposta à conversa a seu redor e gradualmente aproxima as palavras que está assimilando. (Pulaski 1986) Esta é uma modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

A acomodação pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

Após ter havido a acomodação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e aí ocorre a assimilação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. O balanço entre assimilação e acomodação é chamado de adaptação.

Assim como o corpo busca encontrar um estado fisiológico de equilíbrio entre o exercício e o repouso, ou entre a fome e a superalimentação, também a mente da criança busca o equilíbrio entre o que compreende e o que experimenta em seu ambiente.

Piaget percebe esse equilíbrio como o atingimento de um estado relativamente constante num sistema de equilíbrio e coordenação em permanente mudança entre o organismo e seu meio. A função desse processo de equilibração é produzir uma coordenação balanceada entre a assimilação e a acomodação, percebendo nesse processo, o mecanismo de crescimento e aprendizagem do desenvolvimento cognitivo. (Pulaski, op.cit)

No decurso desse contínuo relacionamento com o meio, no qual a criança reconstrói suas ações e idéias em relação às novas experiências ambientais, esta exhibe em algumas idades, estruturas ou organizações de ações e pensamento característicos, as quais classificou de estágios.

Esses estágios evoluem como uma espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. É importante ressaltarmos que ainda que a teoria do desenvolvimento proposta por Piaget descreva uma sucessão de estágios constantes, o autor considera que as idades cronológicas em que aparecem possam diferir tanto de uma criança para outra, como entre sociedades. Tal fato todavia, não tem sido levado em consideração com frequência nos estudos sobre o desenvolvimento da criança e sim a sucessão e características pertinentes a cada período.

2.2. Uma visão geral do desenvolvimento segundo Jean Piaget

Piaget considera o desenvolvimento do homem, como um contínuo processo de crescimento adaptativo. O bebê se adapta ao mundo a seu redor principalmente através de ações, o que chama de inteligência prática. Ela capacita o bebê a interagir com as pessoas e coisas da sua vida por meio dos gestos, gritos e movimentos auto-regulados. À medida que se aproxima dos dois anos, a criança está formando imitações ou representações do que se

vê ou experimenta, que são interiorizadas como imagens mentais . A esse período que vai do nascimento até 18 meses, chama de período sensório-motor.

Lentamente segundo o autor, a criança vai trabalhando para construir seu caminho em direção a idéias um pouco mais lógicas do mundo , num período que se estenderá dos dois anos até seis e meio ou sete, e que é chamado de pré - operacional. Entre os seis e sete anos de idade, a criança é capaz de formular operações verdadeiras ,e percebê-las como irrefutáveis e logicamente necessárias. Como por exemplo, é capaz de seriar, ampliar, diferenciar ou combinar estruturas existentes numa nova relação, mas apesar dessas aptidões seu raciocínio ainda é limitado por experiências concretas, e por isso tal período é denominado como o das operações concretas.

O último período de desenvolvimento cognitivo, emerge no início da adolescência, por volta dos 12 anos . Nesse momento, o jovem está apto a operar com abstrações num nível mais elevado, pois é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

As estruturas cognitivas da criança estão , nesse período chamado como o das operações formais, em seu nível mais elevado de desenvolvimento .

Uma vez conhecidos os períodos do desenvolvimento cognitivo da criança proposto por Piaget , buscaremos no próximo tópico, conhecer um pouco mais das características da criança no período pré- operacional, por ser este é o período ao qual se destinam os jogos que serão considerados nessa pesquisa.

2.3. A criança no período pré-operacional

O bebê ao nascer, segundo Piaget, encontra-se totalmente imerso no egocentrismo . Seus poucos reflexos neonatais como sugar e agarrar, que fazem parte de sua herança biológica, além dos comportamentos motores grosseiros são, a princípio sem coordenação e sem objetivo.

Ao poucos, à medida que cresce e se volta para fora tanto mental como fisicamente, torna-se gradativamente mais consciente das outras pessoas, de seus arredores físicos e dos objetos que existem independentemente dela. No nível mental contudo, ainda será preciso muito tempo para que ele desista de seu egocentrismo.

Por essa razão, no período pré-operacional a criança com suas necessidades e objetivos, é ainda a razão de ser do universo, compreendendo o mundo como se tudo fosse feito para os homens e as crianças.

Percebemos que esse pensamento egocêntrico da criança desdobra-se em alguns comportamentos. Leva-a a presumir que todos pensam da mesma forma que ela, assim como que suas necessidades e desejos continuarão a ser satisfeitos como quando bebê. Tal pensamento também é reforçado pela incapacidade da criança, de colocar-se na posição de outra pessoa conseqüentemente, não distinguindo outros pontos de vista diferentes intelectual ou emocional dos outros.

Uma característica bastante marcante desse período sem dúvida , é conhecida como animismo , quando a criança passa a acreditar que os objetos ou mundo da natureza tem vida e sentimentos, e isso ocorre justamente pela falta de consciência que tem de si mesma.

Nesse mundo de ilusão e fantasia, outra tendência que povoa o mundo da criança , e está estreitamente ligado ao animismo é o artificialismo, manifestado quando a criança acredita que os seres humanos criaram os fenômenos naturais, como a chuva, a lua ou a queda de uma fruta do pé.

O raciocínio da criança pré-operacional não se baseia na lógica, mas sim na contigüidade, ao que denomina Piaget de raciocínio sincrético. É por meio desse raciocínio que a criança presume que os objetos e acontecimentos ocorram juntos e tenham uma relação causal. Como exemplo para melhor compreensão, Pulaski (1986) cita a estrada fazendo com que a bicicleta ande, ou ainda o condicionamento do avô, que ao colocar óculos para leitura necessariamente vai ler uma história para a criança.

Consideramos como o grande acontecimento desse período, a passagem desse mundo mágico, prazeroso e distorcido para um mundo de lógica e realidade objetiva. É nessa transição, que se dá o desenvolvimento da função simbólica, quando a criança vai se tornando capaz de recriar internamente uma imagem em substituição a uma presença física.

Como exemplo dessa evolução, Pulaski (1986, op.cit.) cita o relacionamento do bebê com a mãe. No período sensorio motor, o bebê chora ao perceber a sua ausência, mas com o passar do tempo e seu desenvolvimento, passa a ser capaz de recriar internamente a imagem da mãe ainda que esta não esteja presente. Pode para isso, substituir a imagem da mãe por algum objeto - como uma roupa ou uma manta - que seja associada ao calor e o remeterá ao cuidado materno, imagem essa a qual Piaget denomina imitação adiada. A função desses objetos passa a ser a de símbolos maternos que ajudam a criança a evocar a imagem da mãe mesmo na sua ausência.

Percebemos assim, a riqueza de acontecimentos que se sucedem no período préoperatório, com o surgimento das primeiras imagens e símbolos mentais emergentes da chamada imitação adiada e formam a base para o desenvolvimento do pensamento.

A criança vai progressivamente desenvolver a linguagem, que é um sistema de símbolos socialmente compreendidos, em contraste com os símbolos privados e idiossincráticos do faz de conta.

Por meio desse processo e o passar do tempo, a criança que no início do período pré-operacional tinha um pensamento rígido, imóvel e muito concreto, começa na segunda metade desse período, a apreender intuitiva e duvidosamente as relações dos grupos e espécies uns com os outros e a raciocinar da parte para o todo.

Conforme esse raciocínio se aprimora, a criança vai ganhando condições de raciocinar logicamente, adentrando naturalmente o período seguinte, das operações concretas, quando organizará os pensamentos em estruturas coerentes e totais, podendo dispô-los em relações hierárquicas ou sequenciais. Este período, o das operações concretas não será detalhado no presente trabalho, pois nosso foco de estudo está nos brinquedos para crianças do período anterior - o pré-operacional - exposto até aqui.

Evidenciou-se por meio do exposto, a importância do faz-de-conta, da imaginação e da fantasia - tão presente em muitos brinquedos - para o desenvolvimento da criança em inúmeros sentidos, desde amenizar o sentimento de perda pelo distanciamento com a mãe, até a internalização de símbolos e aquisição de linguagem.

Os brinquedos destinados a crianças nessa faixa etária - do período préoperacional, que compreende desde os dois anos até aproximadamente sete - são muitos e exploram as diversas habilidades físicas e motoras que a criança já tem nessa fase da vida. A própria ABRINQ, Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, sugere as melhores opções para se adequar um brinquedo à essa faixa etária, segundo as peculiaridades e aptidões da criança nesse período.

Considera que neste grupo etário, são hábeis nos jogos de faz-de-conta, gostam de desempenhar papel de adulto e criar situações fantásticas.

Os tradicionais kits de pecinhas de plástico, que reproduzem situações da vida real como a fazendinha, o carrinho de bebê, o forte apache, a cesta de supermercado e as panelinhas são bons exemplos. (figs)

Fantasia e equipamentos que ajudem em seu mundo imaginário são importantes nesta etapa; entre eles lojas em miniatura com dinheiro de brinquedo, caixa registradora e telefone. Cidadezinhas, circos, fazendas, postos de gasolina, fantoches, bonecas e casas de boneca com móveis, também são atração.

Caminhões, automóveis, aviões, trens, barcos e tratores divertem esta idade e as posteriores. Os brinquedos ao ar livre como equipamentos para ginástica, veículos com rodas e a primeira bicicleta com rodinhas de apoio, são apropriados a esta etapa.

Os meios de transporte são fascinantes para as crianças.

No mundo particular da criança um brinquedo favorito lhe dá a sensação de segurança e companhia. Uma boneca ou um ursinho de pelúcia ajudaram muitas crianças a superar momentos difíceis de sua vida infantil. Às vezes as crianças expressam suas confidências a um brinquedo e compartilham com ele emoções que guardariam em segredo.

A capacidade de visualização e treinamento da memória, necessárias para desenvolver a inteligência, pode ser exercitada por meio de jogos que exigem o uso da imaginação ou o cálculo mental, tais como os jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro e os jogos de palavras e de memória criados especialmente para esta faixa etária.

Outros brinquedos prediletos deste grupo são os jogos de construção, livros e discos, kits para colorir, tintas, lápis de cera e quebra-cabeças .

De fato, são muitas as opções disponíveis no mercado para as crianças

brincarem Podemos constatar entretanto, que as crianças portadoras de deficiência visual não têm tantas opções conforme será exposto adiante, além de raramente brincarem com as crianças videntes. O propósito dessa pesquisa é analisar brinquedos destinados à essa faixa etária existem exemplares que podem ser utilizados por crianças cegas e videntes, ou se são necessárias algumas sugestões de intervenção para que se tornem usáveis por esses dois grupos de crianças.

Para tanto, é preciso compreender melhor as necessidades e habilidades das crianças portadoras de deficiência visual, assunto que será tratado no próximo tópico.

2.4. A criança portadora de deficiência visual

Os estudos sobre o desenvolvimento físico e cognitivo da criança portadora de deficiência visual ainda são em certa medida, um pouco controversos . Acreditamos que ainda haja muito a ser pesquisado em relação a esse período da vida dos deficientes visuais e vamos observar que nem sempre os autores chegam a opiniões convergentes em relação aos métodos e resultados das pesquisas.

Certamente, parte dessa situação se deve ao fato do próprio assunto

“deficiência” apenas ter ganho mais espaço nas discussões e pesquisas acadêmicas nas últimas décadas. Conforme veremos a seguir, a preocupação com questões relacionadas à deficiência em geral e visual especificamente, começam a crescer com os movimentos sociais em meados das décadas de 60 e 70. Parece não ter havido tempo suficiente ainda, de se consolidar um corpo consistente de teorias e pesquisas acerca do desenvolvimento físico e cognitivo da criança, segundo nossas pesquisas na literatura especializada.

A própria teoria proposta por Jean Piaget é questionada por priorizar a relação da criança com objeto por meio da visão nos primeiros meses de vida, o que não é possível em se tratando de crianças cegas, apesar de sua contribuição se dar em outros aspectos.

Conforme exposto, não há ainda uma ou outra teoria ou modelo que sejam mais

ou menos aceitos para explicar o desenvolvimento físico e cognitivo da criança , mas sim uma variedade de resultados de pesquisas e opiniões sobre os mesmos ou diferentes enfoques. Apresentaremos a seguir algumas referências, que nortearão a nossa compreensão desse período no tocante às crianças cegas e que subsidiarão a nossa posterior observação sobre a possibilidade destas brincarem com os brinquedos analisados.

2.4.1. O desenvolvimento da criança portadora de deficiência visual

Para a proposta deste trabalho, é fundamental conhecermos quais as implicações que a deficiência visual pode trazer à criança. Por isso recorreremos à Amiralian (1985) , que estudou como se dá a reorganização perceptiva diante da ausência do sentido da visão na aprendizagem e discorreu sobre as duas categorias de sentidos : os de distância e os de proximidade.

Os sentidos de distância são aqueles capazes de apreender o ambiente externo sem necessidade do contato direto com o objeto . Os sentidos de distância são a visão e a audição. Estes são altamente desenvolvidos e flexíveis e cada um deles pode ser usado como um sentido dirigente com a finalidade de exploração e aquisição de experiências. Inúmeras vezes funcionam de maneira a se completarem, mas não são interdependentes e nem decorrem um do outro.

Os sentidos de proximidade são aqueles que para captarem o ambiente externo necessitam de contato direto com o objeto : o tato , o olfato e a gustação. Estes são mais primitivos e imaturos em comparação com os sentidos de distância e no adulto não servem como um sentido dirigente.

Mas o fundamental para a nossa compreensão está no fato desta hierarquia ser modificada quando o indivíduo é privado ou limitado em um dos sentidos de distância. A esse respeito, a autora explica que o organismo interrelaciona as necessidades internas com as circunstâncias externas por meio dos sentidos e a compreensão dos efeitos da privação visual no comportamento deve necessariamente partir da análise da reorganização perceptiva exigida pela perda visual.

Para o indivíduo cego a audição passa a se constituir como o único sentido de distância atuante. Holliday (1975,op.cit.) afirma que se a criança é cega, mãos e olhos não trabalham juntos, e sim os ouvidos e as mãos, que precisam aprender a trabalhar e funcionar conjuntamente .

Comparando os sentidos de distância (visão e audição) Amiralian percebe as diferenças existentes entre eles na extensão de seu alcance, no tocante à visão ser direcional e focalizar somente a área imediata diante da pessoa , enquanto a audição atua em todas as direções e permanece por período ininterrupto. Ao fecharmos os olhos ou voltá-los para outra direção perdemos o contato com o objeto, o que não ocorre com o estímulo sonoro, pois não há possibilidade de fecharmos os ouvidos.

Por meio da visão percebemos o objeto simultaneamente em relação a forma, tamanho, distância e posição no espaço, enquanto a audição nos fornece principalmente a indicação do momento, do antes e depois da experiência sonora. Assim, a visão é freqüentemente considerada como um sentido censor, as experiências sensoriais adquirida pelos outros sentidos pedem sempre confirmação da visão.

Os sentidos de proximidade, tato, olfato e gustação são mais primitivos e imaturos. Nota-se pela observação que nos sujeitos imaturamente desenvolvidos, o tato, o gosto e o cheiro são mais usados que a audição e visão para a exploração ambiental e satisfação das necessidades. No entanto, quando um dos sentidos da distância está prejudicado, o indivíduo é naturalmente forçado a uma maior dependência dos sentidos de

proximidade.

Na cegueira, a audição serve a um papel duplo, assumindo tanto a condição de figura como de fundo. Também o papel dos sentidos de proximidade, notadamente o tato, se alteram. Ele se torna mais suplementar e mais crítico para o ajustamento e aprendizado do indivíduo.

Percebemos assim, a importância do estímulo da audição e dos outros sentidos para a criança cega uma vez que, como afirma Koseki (1985) se a criança vidente aprende vendo fazer e fazendo, a criança aprenderá apalpando o objeto concreto por meio de processo figurativo, característico dos graus chamados de elementares por Piaget. Se uma aprende vendo, a outra já precisa segurar, passar a mão, sentir a matéria, para extrair o conceito, o conhecimento, não apenas dos próprios objetos, mas também das ações como tais que modificam esse objeto. Por isso, deve-se conceder condição para aprender, atendendo a necessidade de cada criança.

A respeito da aprendizagem da criança no ambiente escolar, tece algumas considerações que para o fim deste trabalho, também são importantes já que a criança usuária dos brinquedos que observaremos, estará na fase pré-escolar.

Durante a pré-escolarização a criança cega ou de visão subnormal poderá iniciar sua integração social por meio das brincadeiras, jogos e das diversas atividades lúdicas que lhe propiciam momentos agradáveis e ocasiões de convívio com seus pares deficientes ou videntes.

As crianças são mais espontâneas e menos preconceituosas nas suas relações e aceitam a coexistência com outra, deficiente ou não, sem levantar polêmica ou questionamento. Sobressai somente a curiosidade natural para conhecer o novo colega de turma.

Ao concretizar o ensino para o pré-escolar, este pode manusear, analisar os objetos individualmente, explorar aqueles que desconhece, encontrar semelhanças nos conhecidos, estabelecer comparações, e assim, formar gradativamente os conceitos.

Esses são dois princípios da educação especial: a concretização e a individualização do ensino, respeitando a forma particular de aprender e adquirir conhecimentos, inerente a cada ser humano.

Embora notemos um avanço no conhecimento sobre a educação especial para crianças cegas, inseridas mais recentemente à sala de aula inclusiva - onde têm acesso aos mesmos conteúdos que a criança vidente no mesmo ambiente - é possível notar um frequente questionamento sobre o quanto a deficiência visual pode afetar ou "atrasar" o desenvolvimento de uma criança.

No referencial piagetiano, Amiralian (1997) considera que o autor embora não tenham realizado pesquisas com crianças cegas, chegou a admitir a existência de um atraso no desenvolvimento cognitivo da criança que, embora possa ser compensado não o é suficientemente. Observa porém, que a teoria piagetiana foi elaborada por meio da observação de crianças possuidoras de visão, sobresaindo-se a importância desta nas construções cognitivas.

Contudo, estudos, trabalhos e pesquisas neste enfoque piagetiano procuraram esclarecer questões fundamentais acerca de como a criança cega apreende o mundo, constrói a realidade, adquire o conceito de objeto, causalidade, espaço e tempo. Estas tiveram por objetivo analisar o desenvolvimento de crianças cegas quanto ao desempenho em tarefas de conservação, classificação, formação e desenvolvimento de imagens mentais e conceitualização de objetos.

A autora comenta que enquanto alguns estudos encontraram resultados que apontam para um atraso dos cegos nessas atividades, outros divergiram quanto a esta conclusão. Como exemplo, pudemos observar entre os vários pesquisadores que a autora cita, experimentos sobre conservação de massa.

Enquanto Hatwell (1966, apud Amiralian 1997) observou a diferença de dois ou três anos entre os grupos (cegos e videntes) em razão da privação sensorial, Cromer (1973, apud Amiralian, op.cit.) por outro lado, afirma não ter encontrado diferenças entre grupos de cegos, videntes e videntes vendados.

Outros estudiosos apresentados pela autora dedicaram-se ao estudo de outras questões que não as de âmbito concreto: a formação e desenvolvimento de imagens mentais e o significado da palavra. Na primeira, o resultado obtido foi a descoberta que as imagens formadas por crianças cegas eram primariamente reprodutivas, ou seja, permaneciam estáticas e eram incapazes de representar ou antecipar processos desconhecidos.

Sobre o significado da palavra, estudou-se a formação de imagens táteis de um conjunto de palavras específicas. Obteve-se como resultado o fato de que os cegos e videntes percebem as palavras diferentemente. A conclusão de outra pesquisa similar nos traz importante contribuição ao concluir que a linguagem das crianças cegas representa uma conceituação mental dos objetos desenvolvida por meio de experiências com seus mecanismos sensoriais intactos. Assim, os conceitos adquiridos por esses meios não diferem significativamente dos conceitos das crianças que enxergam.

As pesquisas têm demonstrado que há uma certa variação de desenvolvimento de criança para criança, principalmente no que diz respeito à quantidade e qualidade de estímulos que ela recebeu ou recebe e suas respostas.

Naturalmente, a mais confortável, principalmente porque pode até prejudicar sua respiração ou dificultar seus movimentos pela falta de estímulo visual que faria com que se levantasse a cabeça seja intencional. Isso não significa, que a criança não deve ser colocada nessa posição, mas que deve ser motivada a manter sua cabeça levantada e movimentar-se quando estiver nessa posição. Pequenos objetos devem ser pendurados sobre a cama para que ela possa alcançá-los e fazê-los soar.

Para sentar-se, a criança o faz sozinha, e permanece por curtos períodos em superfícies planas, inclinando-se pra frente e apoiando-se nas mãos. A criança deficiente visual depende de encorajamento e apoio, mas geralmente essa ação pode ser aprendida na mesma fase da criança vidente e com a necessidade de orientação.

Alcançando e pegando objetos, a criança os traz à boca para explorá-los quando são dados, faz o movimento primeiro com as duas mãos, e mais tarde com uma só. O agarrar com palma/dedo desenvolve-se para o agarrar com polegar/dedo. A criança deficiente visual precisa se interessar por algo para que se sinta motivada a alcançá-lo ou agarrá-lo. Objetos deverão ter som e superfície que induza à investigação. Os brinquedos devem ser interessantes ao tato e ao ouvido, podendo também ser ao olfato ou ao “sentido de movimento”.(Holliday, op.cit.)

2.5. A criança portadora de deficiência visual e os brinquedos

Ao brincar com brinquedos e materiais que envolvem o uso dos grandes músculos, a criança empurra e os puxa quando são móveis. Utiliza um carrinho para empurrá-lo e carregá-lo de coisas, anda em brinquedos de rodas que podem ser movimentados com os pés, usa equipamentos de playground. A criança deficiente visual, assim como a vidente irá apreciar as mesmas atividades e brinquedos que envolvem o uso

dos grandes músculos, mas seus interesses provém de outras fontes que não só a visual. O esforço muscular envolvido nessas atividades podem exceder ou tomar lugar da experiência visual, além de estarem mais atentas ao som e olharem com o tato. A criança vidente brinca com as mãos e dedos, segura os brinquedos e brinca com o chocalho. Examina brinquedos e movimenta-os de um lugar para o outro. Aprecia brincar com areia, água, lama, gosta de colocá-los em vasilhas, e mais tarde começa a moldá-los. Sobre os brinquedos, a criança deficiente visual vai precisar que ter muito contato com objetos e seus sons para poder aprender que certos sons e objetos estão relacionados. Posteriormente começará a desenvolver prazer ou rejeição em relação a materiais e atividades, assim como as videntes.

Ao escolher brinquedos para a criança portadora de deficiência visual é importante selecionar aqueles que sejam interessantes para o tato, sensação muscular, audição e cheiro. Holliday (op.cit.) considera nessa análise, que algumas vezes um brinquedo pode ser adaptado para melhor servir às necessidades da criança, como por exemplo com a adição de uma textura diferente ou um guizo.

A maior parte das crianças gosta de brincar de casinha e realizar tarefas domésticas, sejam videntes ou não. Por meio dessa atividade, as crianças adquirem conhecimentos básicos. Para a criança deficiente visual essa atividade torna-se mais interessante se for maior o número de atividades envolvidas nas tarefas, como por exemplo escovar, lavar pratos, varrer.

Objetos reais muito pequenos, sejam bonecas ou carrinhos, têm pouco significado para crianças deficientes visuais muito tenras, pois não são capazes de perceber com seus dedos, o que estes pequenos objetos representam.

Os jogos não têm valor somente pelo contato físico mas também por introduzirem palavras relacionadas a objetos e ações. A compreensão da linguagem verbal e a ampliação do repertório de palavras é muitíssimo importante para a criança deficiente visual.

Certas atividades de uso cotidiano, que as crianças videntes aprendem a imitar por meio da observação visual, terão de ser, segundo essa constatação de Holliday (op.cit.), introduzidas às crianças deficientes visuais pelos adultos que estão à sua volta. Refere-se à atividades tais como girar o trinco para abrir uma porta, abrir e fechar gavetas, despejar líquidos em recipientes.

Muitos brinquedos desenvolvidos para crianças cegas pela LARAMARA (Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual) numa iniciativa pioneira no Brasil, buscam desenvolver essas e outras habilidades que a criança empregará em suas tarefas cotidianas, conforme demonstram as ilustrações a seguir:

“Brincando de mamãe”, incentiva as brincadeiras e desperta a curiosidade das crianças, ajudando-as no aprendizado das atividades de higiene, alimentação e vestuário. Na parte superior do painel, encontram-se dois bonequinhos de pano, que representam um menino e uma menina. Eles podem ser removidos do painel e sua roupa pode ser retirada. Brincando com os bonecos, crianças podem realizar atividades como: dar laço, fechar e abrir fivela, fechar com velcro, abotoar etc. Entre os dois bonecos há um envelope de plástico contendo um prato, uma colher e uma caneca. Na parte inferior existem três bolsos onde estão colocados objetos usados na higiene: esponja, sabonete, pasta de dente, talco, xampu, desodorante, pente, escova de dente e de cabelo e toalha.

“Prancha de alimentação” trata-se de um jogo de encaixe. A prancha é preta, lisa e os elementos que representam o prato, o copo e os talheres são amarelos, recortados e

feitos de material com textura granulosa; as figuras recortadas do prato, copo e talheres poderão ser removidas e facilmente recolocadas. A textura e a cor desses elementos destacáveis são diferentes e contrastam bastante com a prancheta.

“Bolsões” trata-se de um avental confeccionado em tecido amarelo, tendo na frente dois bolsos nas cores azul e vermelha. Os bolsos contêm objetos que são utilizados na higiene: sabonete, esponja, toalha, pente, escova de cabelo, talco, desodorante, pasta e escova de dente

“Pro banho” é um peixe feito de material leve e agradável ao tato, nas cores laranja e amarelo, medindo 20 cm de comprimento. Na parte mais larga possui furos e nas laterais existem bordas que permitem a colocação de um sabonete. O material usado permite que o peixe bóie na água.

Pro pé busca desenvolver a coordenação motora, ao vestir calçados. É um chinelo feito de material leve, macio e colorido, com a cara de um bichinho. Como brincar : “ ...incentivá-las a brincar com os chinelos, reconhecer sua forma, tamanho, textura e material de que são feitos. ..Pedir para que coloquem os chinelos nos pés; ajudar a encontrar o pé esquerdo e o direito. Sugerir que façam comparações entre o tamanho de seu pé e o do papai ou mamãe” (SYAULIS, 2006)

Como gente grande é um tapete amarelo, acolchoado, com duas alças que o transformam em sacola. E uma sacola com 18 objetos, sendo nove de cozinha e nove de banheiro.

Como brincar : “ dar primeiramente a sacola maior para que abram, manuseiem, desabotoem e a pendurem. Dar a sacola menor, pedir que retirem os objetos, examinem cada um e identifiquem nome, uso e função. Propor que brinquem com os objetos e que inventem histórias representando-as com esses objetos...” (SYAULIS, op.cit.) Pareando objetos é uma caixa de madeira azul, retangular, medindo 80 cm de comprimento, 40 cm de largura e 12,5 cm de altura, dividida em 18 compartimentos iguais, dispostos em três fileiras horizontais de seis compartimentos cada. Dezoito tipos de objetos colocados em um recipiente redondo; dois ou três objetos de cada tipo, feitos em diversos materiais, em tamanhos diferentes, porém com o mesmo uso e função. São objetos de uso no dia-a-dia da criança : carrinhos, bonecas, mamadeiras, abridores, pregadores de roupa, relógios, jarras.... Como brincar : “ ...Dar a caixa vazia para que elas manuseiem, reconheçam a sua forma, tamanho, peso, textura e material de que é feita, percebam os compartimentos, tamanho, número, etc... Dar a elas o recipiente com os objetos para que abram, retirem os objetos, manuseiem, brinquem, entendam cada um, saibam o nome, uso e função...Brincar de agrupar os objetos que têm o mesmo nome, uso e função.” (SIAULYS, 2006)

Esses brinquedos, seguem o propósito anteriormente destacado, mas a LARAMARA desenvolveu inúmeros brinquedos para o alcance de outras habilidades, como será demonstrado no próximo tópico, que abordará com mais especificidade os brinquedos destinados às crianças portadoras de deficiência visual..

2.3.3. O mundo dos brinquedos

Os brinquedos para crianças cegas ou portadoras de deficiência visual, estão muito ligados ao conceito de “educativos”. Em pesquisa que realizamos no mercado, pudemos constatar que há um predomínio de brinquedos destinados à aquisição de habilidades de coordenação motora e percepção, e se destinam em sua maior parte ao brincar “sozinho” ou no máximo em dupla, como os tradicionais jogo da velha e batalha naval. Abaixo seguem alguns exemplos :

Dominós em madeira de alto relevo e de E.V.A. Em baixo relevo. Estimula a percepção tátil. São brinquedos bastante comuns e agradam principalmente aos adultos. Nos brinquedos adaptados, os dados (fig.) ganham relevo e a bola (fig.), guizos que darão ao jogador a noção de direção por meio da audição que substituirá o sentido visual. Conforme vimos anteriormente, além da audição o tato também será o sentido requisitado para substituir a ausência da visão, e por isso, são bastante explorados os jogos de encaixe e blocos de montar. Os temas são variados e normalmente o alfabeto, seja em braille ou normal, em letra maiúscula, minúscula, cursiva ou de forma, além das formas geométricas, são os principais temas abordados nesses brinquedos ou jogos.

Entre os brinquedos que são exclusivamente destinados à crianças, encontramos os fabricados pela LARAMARA e recentemente, uma nova coleção lançada no mercado pela Grow .

Esses brinquedos em sua maioria têm a função de desenvolver alguma habilidade ou estimular algum aprendizado que possa ser prejudicado pela ausência do sentido da visão. Também devem aguçar o sentido do tato e da audição e preparar a criança para desempenhar tarefas que lhe são ou serão exigidas no dia-a-dia .

Para os bebês e crianças pequenas, os chocalhos e os pequenos objetos para morder ou apertar com guizos ou sininhos , têm entre outras funções, as de estimular o desejo de estender o braço para tocar, pegar e desenvolver a preensão, desenvolver a coordenação motora, o movimento e fortalecimento das mãos, braços , pernas e corpo, além da coordenação olho-mão, olho-objeto e ouvido-mão. Favorecem a identificação e reconhecimento dos sons do ambiente e a localização dos objetos pelo som, desenvolvendo a integração dos sentidos : visão, tato e audição.

É fundamental para a criança privada do sentido da visão, que esta seja estimulada a movimentar-se , a ter curiosidade e perceber o prazer de buscar, fixar e, seguir e conhecer objetos.

Móbiles como a fig.221 são ótimos exemplos. Entre o período sensório -motor e pré-operacional, o faz-de-conta é a principal fonte de imaginação da criança, e nesse momento, os fantoches (fig. 222) servem não apenas para divertir mas também para desenvolver o tato, a noção de tamanho e detalhes do objeto. Com brinquedos como o Pannel de cores e formas (fig.223) , o Tapete de contraste (fig.224) e o Frutíferas (fig. 225), a criança pode iniciar o aprendizado das cores (para as portadoras de baixa visão), contrastes e formas geométricas, iniciando a aquisição de conceitos de número e quantidade.

Outros brinquedos, como os demonstrados ao lado e abaixo (figs.226 a 229), dão sequência e complementam o aprendizado, favorecendo o uso do tato para o conhecimento de texturas, forma, temperatura, grandeza, peso, consistência e materiais de que são feitos os objetos.

Conforme pudemos constatar pelos resultados das pesquisas demonstradas em relação ao déficit no desenvolvimento cognitivo e físico das crianças portadoras de deficiência visual, entendemos que não se pode precisar se a criança alcançará determinado estágio de desenvolvimento com a mesma idade que um a outra vidente, mas ficou claro que os estágios serão os mesmos em etapas sucessivas. No momento em que a criança começa a se interessar por imitar as atitudes da mãe ou dos adultos que a rodeiam, a LARAMARA desenvolveu alguns brinquedos como o Imitando a mamãe (fig.230) , Um

dois, feijão com arroz (fig.231) e o Brincando de mamãe (fig.232) que servem muito bem a esse período.

Concomitantemente a esse aprendizado, ela pode começar a brincar com objetos que favoreçam o reconhecimento dos objetos, seus nomes, usos e funções.

Da mesma forma que a criança vidente começa a se familiarizar com as letras do alfabeto na idade pré-escolar e pode ser estimulada por meio de brinquedos e jogos, a criança portadora de deficiência visual também pode ter sua aprendizagem facilitada por meio desses objetos. Nesta página temos vários exemplos (figs.223 a 236) de brinquedos úteis para ajudar na familiarização com os pontos e as letras do alfabeto braille através das brincadeiras, do encaixe e de pinos e peças.

Outras habilidades também podem ser adquiridas por meio dos brinquedos e jogos desenvolvidos pela LARAMARA, como o material para ensino de inglês.

Essa instituição desenvolve sem dúvida, um belíssimo trabalho, pioneiro no Brasil no que diz respeito à produção de brinquedos e jogos específicos para crianças portadoras de deficiência visual.

Pelo exposto observamos, entretanto, esses produtos são em sua maioria, destinados exclusivamente à criança portadora de deficiência, buscando atender às necessidades desta, o que acaba tornando o brinquedo na maioria das vezes, não interessante para a vidente.

Possivelmente atenta à essa questão, a Grow em parceria com a Fundação Dorina Nowill para cegos está colocando no mercado uma linha de brinquedos com uma proposta inclusiva . Por se tratar de uma iniciativa recente ainda não localizamos os produtos desta coleção à venda nas lojas, mas já encontram-se disponíveis no site da indústria e vamos conhecê-los a seguir :

Composta até o momento por três brinquedos : Jogo de Memória Tátil (fig. 238) Tangram Texturizado(fig. 239) e Torre de Hanoy (fig. 240), o grande diferencial desta coleção de brinquedos está no fato de virem acompanhados por uma venda para ser usada por jogadores videntes. O tato , a memória e a concentração são as habilidades exploradas por essas atividades sensório-motoras que também estimulam , certamente, as relações sociais no âmbito da inclusão. Propõe também que as crianças videntes experimentem sensações antes não conhecidas e tenham oportunidade de desenvolver a sensibilidade tátil e aprimorar a coordenação motora.

Todos os produtos da Coleção Dorina Nowill apresentam embalagens com orientações na linguagem Braille e são indicados para crianças a partir dos 05 anos de idade.

O designer desses brinquedos, Rafael Eckmann - descoberto após vencer um concurso anual promovido pela revista Espaço Brinquedo - avalia que o projeto tem como base produtos que desenvolvem a percepção de portadores de deficiência visual, não descartando a possibilidade de interação dos jogos com pessoas que possuem a visão normal. Observa ainda que os produtos foram testados por deficientes visuais da Fundação Dorina Nowill, fato que comprova a metodologia aplicada aos brinquedos.

Como podemos observar, entretanto, os brinquedos disponíveis no mercado para crianças cegas ainda são por muitas vezes “adaptações” de brinquedos tradicionais e educativos, ou são instrumentos para ensinar à criança habilidades que elas necessitarão para exercer atividades diárias.

A proposta desse trabalho, reafirmamos, é analisar se não há possibilidade das crianças cegas brincarem com as videntes utilizando os brinquedos comuns ,os quais todas

as crianças videntes usam normalmente com a intenção de simplesmente, brincar. Se, ao desempenharmos essa tarefa de analisar os brinquedos diagnosticarmos essa possibilidade, poderemos concluir que, entre outros motivos, existe falta de convívio de crianças cegas com videntes, o que tornaria essa situação - das crianças portadoras de deficiência visual praticamente não brincarem com cegas - parte de um problema social mais amplo. No caso dos brinquedos não apresentarem condições para que as crianças cegas e videntes brinquem juntas, avaliaremos então a necessidade de alterações para que o brinquedo se torne mais acessível segundo os princípios de design universal.

Mas para que possamos efetuar essa análise, torna-se necessário um conhecimento sobre questões relativas à deficiência e estas serão abordadas no próximo tópico.

O conceito de deficiência nos coloca diante de outra questão semântica a exemplo do capítulo que tratou de brinquedo, brincadeira e jogo. A diferença no entanto, é que o esclarecimento deste conceito não se faz somente por meio de revisão bibliográfica, mas sim pela compreensão de processos históricos e suas implicações sociais.

Em contrapartida há de se considerar também que no caso da deficiência, atribui-se muitas vezes o emprego do termo num sentido pejorativo, complacente, relativo à doença, pobreza ou incapacidade mental e intelectual, fruto certamente, da errônea porém arraigada idéia relativa à deficiência que se perpetuou ao longo dos séculos.

A própria definição tradicional dos dicionários como “imperfeição, insuficiência ou falha”, que considera o adjetivo deficiente como falho ou imperfeito, é exemplo dessa situação, que nas últimas décadas no entanto, tem sido alvo de discussões e pesquisas até mesmo porque a definição do que seria “não deficiência”, “normalidade” ou “comum” são questionáveis.

A seguir evidenciaremos brevemente alguns dados históricos sobre o tratamento dispensado aos portadores de deficiência desde o início das civilizações e todo o caminho percorrido rumo às primeiras conquistas de direitos, até a atual busca por uma sociedade inclusiva.

3.1. Conceito

As diversas definições que se pode encontrar para a deficiência em sua maioria para não dizer totalidade, fazem alusão ao tradicional modelo médico. Entre vários exemplos, poderíamos citar:

Qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função fisiológica ou anatômica pode resultar numa limitação ou incapacidade do desempenho normal de determinada atividade que, dependendo da idade, sexo, fatores sociais ou culturais, pode constituir numa deficiência.

(CAMPOS et al 2001)

Conseqüentemente, passa-se a considerar a pessoa portadora de deficiência, como sendo aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que geram incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (Conde, 2005)

É possível observarmos que segundo este modelo, a deficiência é compreendida como qualquer restrição ou falta (resultante de um impedimento) da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano.

Identificando essa questão, Carlo (2003) observa o fato de os trabalhos sobre o

desenvolvimento humano, em geral, apresentarem um lapso nas considerações sobre os componentes biológicos do desenvolvimento humano (determinismo biológico) e as condições sociais (como outro determinismo, do tipo social), sendo que nos estudos e práticas relacionados às pessoas deficientes, tem prevalecido a perspectiva biologicista. Dessa forma, podemos observar que a responsabilidade pelas barreiras ou quaisquer que sejam os impedimentos para essas pessoas participarem ativamente da vida social e exercerem a cidadania, está centrada no deficiente. Assim, este teria como tarefa, buscar uma “cura” para o seu problema de modo a tornar-se o mais próximo possível da maioria e do padrão humano aceitável, para integrar-se à sociedade. O deficiente passa a ser um “desvio” que precisa ser corrigido ou aproximar-se o máximo possível do padrão aceito, ignorando as potencialidades que este conserva e focando na impossibilidade. Parece claro que a compreensão da deficiência como um problema exclusivamente particular, tem suas raízes fortemente nutridas nos processos históricos que ao longo do tempo sofreu influência da falta de acesso e disseminação da informação, do pouco avanço da medicina durante muitas décadas, da necessidade social religiosa de explicar o desconhecido, como vimos anteriormente.

No âmbito da educação, podemos destacar o enfoque de Carlo (op.cit.) para o fato de os problemas de desenvolvimento e/ou aprendizagem serem considerados “erros” ou “desvios” em relação a um determinado padrão de normalidade, concepção de inteligência e ritmo de aprendizagem. Os transtornos de aprendizagem são considerados como distúrbios ou dificuldades em função de suas correlações com anomalias ou patologias. A autora também ressalta que se existe atraso, é porque há um padrão, uma cronologia baseada em faixas etárias, que por sua vez se baseiam em marcas ou indicadores de desenvolvimento que passam a ser absolutizados, mas que não deixam de ser um modo arbitrário e convencional de mensuração.

A esse respeito, Sasaki (1994) considera que o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Lembra que a sociedade sempre foi de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente de maneira exclusiva na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo.

A compreensão da deficiência segundo o modelo social descentraliza a responsabilidade pelas restrições impostas ao deficiente pela sociedade. Tal responsabilidade deixa de ser exclusivamente do deficiente, amparado por sua família e profissionais ligados à área ou simpatizantes da causa, para se tornar responsabilidade da sociedade como um todo.

Ao comentar sobre o assunto, Sasaki (op.cit.) observa com perspicácia que os problemas dos deficientes não estão tanto na deficiência quanto na sociedade. Esta deve então, ser chamada a ver que cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade no desempenho de papéis sociais em virtude de muitos fatores. Entre eles, destacam-se seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos

das pessoas que têm essas necessidades e ainda suas práticas discriminatórias em muito setores da atividade humana.

A transição de um modelo para o outro, vem a ser exatamente a transposição da fronteira entre a integração e a inclusão. Embora esses termos possam ser empregados indistintamente em alguns casos, é importante considerar que a inclusão efetiva está diretamente relacionada à necessidade de conscientização e adaptação da sociedade para poder acolher, incluir e conviver com as pessoas portadoras de deficiência .

No próximo tópico trataremos sobre esse longo percurso da sociedade em sua transição da prática segregatória da exclusão até a busca crescente pela construção de uma sociedade inclusiva, que a ONU objetiva alcançar até 2010.

3.2. Considerações históricas

Certamente desde os tempos mais remotos, os homens já se deparavam com os problemas sociais relativos aos portadores de deficiência.

Nas culturas primitivas, dado o próprio estilo de vida nômade e dependente da caça e pesca, os portadores de deficiência assim como os idosos e os doentes, colocavam a vida da tribo em risco, pois requeriam cuidados especiais e tinham muitas vezes, dificuldade de locomoção. Por esse motivo, Carmo (1994) aponta que em um número considerável de tribos, tais pessoas eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, nos quais a morte se dava por inanição ou ataques de animais ferozes.

Muito provavelmente a consideração de deficiência como “desgraça perpétua” , “castigo ao portador ou à sua família ” que foi impregnando o senso comum tenha profundas raízes históricas.

Entre alguns povos da Antiguidade conforme relata o autor acima citado, a deficiência era um sinal de desarmonia ou obra de maus espíritos. Entre os Hebreus, toda doença crônica ou deficiência física ou deformação corporal significava impureza ou pecado.

Os egípcios tinham suas leis regidas pelo Código de Hamurábi, prevendo a prática da amputação - como instrumento da justiça e mecanismo de punição que acabou contribuindo muito para a estigmatização dos deficientes uma vez que esses sinais objetivavam informar a todos que o portador era escravo, criminoso ou traidor.

Durante a Idade Média, a falta de conhecimentos mais profundos a respeito das doenças, das causas da deficiência e certamente, a necessidade de explicação para esses problemas, acabou identificando e relacionando-os com o demoníaco e o desconhecido. Como consequência do processo histórico que sucedeu a esse período - o Renascimento- a situação social dos portadores de deficiência começou a caminhar rumo a conquista de alguns reconhecimentos e direitos. Os estudos da medicina cresceram e as deficiências começaram a integrar parte de obras , como por exemplo a do médico francês Joubert que inseriu todo um capítulo sobre o ensino de surdos-mudos em sua obra “Erros populares relativos à Medicina e ao Regime de Saúde”.

Apesar destes pequenos reconhecimentos e conquistas, é fato que a filosofia assistencialista e filantrópica da época - vigente na maioria das instituições e organizações de reabilitação criadas para atender ao pobres, idosos e deficientes - não colaborou para a distinção de necessidades e possibilidades entre tais classes, contribuindo para o segregacionismo, e o aprofundamento das relações entre o deficiente , incapacidade e pobreza.

No caso específico do Brasil, a pouca atenção dada às questões da deficiência fica evidente entre outros motivos, pelo fato de encontrarmos raras referências históricas a

esse respeito.

Diferentemente da Europa, no Brasil a medicina não avançou durante os primeiros quatro séculos de nossa história. É possível concluir que muito provavelmente esse fato tenha ocorrido devido ao caráter colonial da descoberta do território e à cultura indígena, que embora tenha sido bastante descaracterizada com a colonização teve contribuição ao curanderismo e emprego de ervas.

Com a posterior vinda dos escravos, essa espécie de medicina empírica muito provavelmente tenha se miscigenado e sofrido influência das crenças dos povos africanos. Esses fatores, aliados ao fato que alguns historiadores confirmam, ou seja, o de serem os índios robustos, entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos às moléstias que o homem europeu, devem ter contribuído para o atraso no desenvolvimento da medicina em nosso país.

Somente a partir do século XVIII, tal ciência começou a adquirir caráter científico e também as primeiras instituições iniciaram um trabalho assistencial.

D. Pedro II por volta de 1850, ordenou a construção de instituições destinadas ao amparo dos indivíduos que necessitavam de assistência ou reabilitação: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinado aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa do País.

Na perspectiva histórica que estamos considerando, não podemos deixar de ressaltar que certamente a atitude de D. Pedro II - de prestar atendimento em instituições separadas, para portadores de necessidades diferentes - contribuiu para que se buscasse uma certa especialização no atendimento dos portadores de diferentes tipos de deficiência e também para que o Instituto dos Meninos Cegos se tornasse hoje o excelente Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro.

Mais de cinquenta anos após essa iniciativa no entanto, percebemos que praticamente nada mudou quando nos deparamos com a Portaria Ministerial número 13 de Primeiro de fevereiro de 1938, combinada com o decreto 21241/38, artigo 27 letra b, item 10, que “estabelece a proibição da matrícula em instituições de ensino secundário, de alunos cujo estado patológico impeça permanentemente de participar das aulas de educação física” (Cantarino Filho, 1982)

Carmo (op. Cit.), comenta que essa discriminação tinha por base a perfeição do corpo ou eugenia da raça e parece ter sido fruto da doutrina militar higienista dominante na década de 30 que pretendia por meio da Educação Física, resolver os problemas de saúde pública dos brasileiros que viviam entregues a endemias e epidemias variadas. Parece também ir de encontro às necessidades da economia brasileira, que saía da agroexportação

para se tornar urbano-industrial, mudança que exigiria dos brasileiros agilidade e força para suportar horas de trabalho nas fábricas em ascensão.

Dessa forma, podemos deduzir que a compreensão da deficiência e da normalidade, assim como os graus de segregação e discriminação aparecem na história numa relação própria ao tipo de governo e/ou relações sociais de produção estabelecida. Como exemplifica Carmo (op.cit.) quanto mais autoritário e déspota, mais autoritária a sociedade. E mais os considerados diferentes serão discriminados.

A doutrina do corpo sadio, ágil e forte para o trabalho na indústria perpetua-se desde então - cada vez mais aliada às necessidades do marketing na indústria de fitness, cosmética e moda - ainda que num caminho paralelo ao da luta pelo reconhecimento e conscientização dos direitos dos deficientes, iniciado pela instituição do ano de 1981 como

o Ano Internacional das Pessoas Deficientes . Essa iniciativa instituída pela ONU, marcou o início da caminhada rumo ao direcionamento político das questões relativas aos deficientes. Seu plano de ação buscava a curto, médio e longo prazos, a conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Tal acontecimento veio ocorrer num momento bastante fecundo no país, pelo fato deste estar passando por uma fase histórica de queda do regime militar , o que proporcionou o fortalecimento de lutas sociais em seus vários segmentos, principalmente o dos deficientes.

Passados cerca de 25 anos , a preocupação com essa questão cada vez tem ganho mais espaço na comunidade acadêmica, na tomada de decisões políticas, nas instituições de atendimento especializado e atualmente na mídia. Ainda há, contudo, um longo caminho a ser percorrido na conquista dos direitos pelos deficientes, especialmente no que diz respeito à mudança da compreensão da deficiência baseada no modelo médico para o modelo social, que ao nosso ver, garantirá uma efetiva conquista não só de direitos, mas de reconhecimento das potencialidades do deficiente e proporcionará a verdadeira inclusão. A questão do modelo médico e social da deficiência , será a abordada no próximo tópico .

3.2.1. Da exclusão à inclusão

Conforme mencionado na breve contextualização histórica, a conduta adotada no século XIX em muitas culturas inclusive no Brasil, foi a separação das pessoas deficientes em instituições, geralmente de caráter filantrópico, junto a doentes e idosos. A integração foi uma idéia que surgiu para derrubar essa prática da exclusão, que ocorria em seu sentido total, advinda do conceito antigo de considerar a pessoa deficiente como totalmente incapaz, inválida, insistentemente, sem considerar suas reais possibilidades.

Apesar da intenção, que o próprio nome evidencia, ter sido a de integrar os deficientes à sociedade, essa prática só se deu mais efetivamente no âmbito escolar e contudo não deixou de ser uma prática segregatória à medida em que buscou integrar os deficientes à sociedade, e não o inverso.

Ainda assim, podemos considerar esse movimento como um marco bastante significativo por ter precedido e certamente contribuído para um despertar para a necessidade de uma mobilização da sociedade como um todo na busca por um sistema mais igualitário.

A década de 60 marca um tempo em que se iniciaria um movimento pelo reconhecimento do valor humano e de seus direitos , desencadeando-se na maioria dos países e ganhando força no Brasil a partir da década de 70. Wolf (2001) atenta para a situação vigente, que combinava avanço científico, crescimento no pensamento sociológico (condenando a discriminação e valorizando a democracia) e avanço tecnológico que aproximou mais os povos, disseminando informações .

Durante esse período, o emprego da “normalização” visava oferecer modos e condições de vida diárias o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.(Brasil, 1994). Tal princípio - favorecendo a segregação uma vez que propõe a criação/reprodução de um mundo a parte - evidencia a imaturidade da sociedade em relação à necessidade de ajustar-se ao convívio e a uma efetiva integração com os portadores de deficiência. Retomando as considerações do item anterior no que se refere ao contexto histórico e as relações sociais, observamos o fato de cada sociedade trazer em

seu sistema de valores e conduta num determinado período histórico , o reflexo do tipo de governo e/ou relações sociais de produção estabelecida.

A década de 80 presenciaria uma maior preocupação com os direitos humanos, reflexo sobretudo de questões políticas e sociais surgidas com o fim do regime militar e um crescente interesse pelas questões sociais , das minorias e dos deficientes. Nesse período, a luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência começou a se tornar mais forte.

A aproximação entre os povos e os movimentos em nível mundial de valorização dos direitos humanos, proporcionaram o momento ideal para a realização das mais significativas conferências da história desse processo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos : Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na Tailândia e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais : Acesso e Qualidade, na Espanha, promovida pelo governo do país em conjunto com a UNESCO.

Desta última, originou-se a Declaração de Salamanca de Princípios , Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, que expressa o princípio da inclusão e a preocupação com a garantia de escola para todos :

“ Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos.” (UNESCO, 1994 apud WOLF,op.cit.)

Já no início da década de 90, parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações vanguardistas de pessoas com deficiência começaram a perceber e disseminar o fato da integração não acabar efetivamente com a discriminação e a segregação, uma vez que consistia num esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

A esse respeito, Sasaki (1999 op. Cit.) comenta que a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, instituição especializada e algumas pessoas da sociedade que abracem a causa) que tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Dessa percepção até a conscientização e tomada de decisões entretanto , há um longo caminho a ser percorrido, e muitos ainda são os exemplos do modelo integrativo vigente em nossas relações atualmente, como a inserção de deficientes por méritos pessoais ou profissionais próprios, e a utilização dos espaços físicos e sociais, programas e serviços, sem que haja nenhuma modificação por parte da sociedade.

Em tal modelo, pode-se considerar que a sociedade aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de :

“ - moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial , etc.)

- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social , etc.)

- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.)

- lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas

- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, mãe , consumidor etc.) com autonomia mas não necessariamente com independência ”. (

SASSAKI, op.cit.p.35)

A exigência de tais aptidões revela exatamente a tônica da diferença entre a

integração e esta prática socialmente mais justo e igualitário a qual nos referimos : a inclusão.

Enquanto na primeira o deficiente precisa adaptar-se individualmente à situações e ambientes , sob a ótica de uma sociedade passiva, na segunda a união de esforços conjuntos da sociedade e do deficiente busca a solução para tais questões. A inclusão social, dessa forma, pode ser considerada segundo Sasaki (op.cit.) como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Busca a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização das diversidades humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias, e a cidadania com qualidade de vida.

Foi um movimento que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e deve se desenvolver fortemente nos primeiros anos do século 21 envolvendo todos os países.

Quando propusemos portanto esse trabalho, enfatizamos a inclusão social por meio do design , buscando exatamente as características dessa prática que foram expostas : que as crianças portadoras de deficiência visual não precisem se adaptar ao brinquedo ou sejam excluídas dessa atividade, mas que já tenha havido no projeto elementos que permitam também às crianças cegas participarem da brincadeira.

3.3. Deficiência visual

Seguindo os mesmos caminhos trilhados pelos estudos para compreensão da deficiência ao longo da história, a deficiência visual passou basicamente pelos mesmos processos citados no histórico da deficiência .

Conforme Bruno e Mota (2001) na Antiguidade os deficientes visuais eram considerados como a degradação da raça humana , ao ponto de muitas vezes serem eliminados ou abandonados. Na Idade Média , com a ascensão do Cristianismo passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão, quando surgiram as primeiras entidades assistenciais.

Na Idade Moderna, a filosofia humanista começou a dar conta dos problemas relacionados ao homem - tendo por base a evolução das ciências o que proporcionou tentativas de educação dos portadores de deficiência visual sob o enfoque da patologia.

Na Idade Contemporânea, os ideais da Revolução Francesa igualdade, liberdade e fraternidade se expandiram causando uma consciência social e despertando os movimentos mundiais pelos direitos e deveres do homem. Transformações político-sócio-culturais

se processaram trazendo à tona formas diferentes de ser ou de vir a ser. Essa situação proporcionou profundas influências aos movimentos da atualidade e às conquistas alcançadas pelos deficientes visuais até a atualidade.

A inclusão social dos deficientes têm se desenvolvido ao longo da história, sempre intimamente ligada ao âmbito educacional, e certamente foi a primeira iniciativa da sociedade para atender de forma não estritamente “assistencial” e proporcionar a estes o direito à educação, comunicação, leitura e escrita.

As preocupações de cunho educacional surgiram no século XVI com Girolónia Cardono médico italiano que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura por meio do tato. Peter Pontamus, Fleming e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação de pessoas cegas (Bruno e Mota, 2001).

A partir desse momento as idéias difundidas foram ganhando força e se propagando até que no século XVIII, em 1784, surge em Paris criado por Valentim Haüy a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nela Haüy exercita sua invenção um sistema de leitura em alto relevo com letras e caracteres comuns. Esse fato marcou o início da proliferação na Europa e Estados Unidos de escolas com a mesma proposta educacional, enquanto ao mesmo tempo um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvida por Louis Braille e tornado público em 1825 o sistema Braille.

A repercussão do sucesso das novas técnicas e métodos e a credibilidade na capacidade das pessoas cegas chegam ao Brasil encarnadas em José Álvares de Azevedo, que ensina o sistema Braille à Adèle Siagud, filha cega do Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço e então logo Adèle é levada à presença de D Pedro II para apresentar suas idéias de ter-se no Brasil um colégio onde as pessoas cegas pudessem estudar.

A concretização desse ideal se cosubstanciou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos a 17 de setembro de 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, o primeiro educandário para cegas e das portadoras de baixa visão. Podemos considerar um marco nessa história, a inauguração em São Paulo, no ano de 1950 e no Rio de Janeiro no ano 1957, do ensino integrado em escolas comuns, pertencentes à rede regular de ensino, dando a oportunidade de portadores de deficiência visual serem educados por meio do emprego de salas de recursos, salas especiais e mais recentemente, Centros de Apoio Pedagógico.

Como consequência desse processo, que requereu profissionais especializados, treinados e aptos para atuarem nessas circunstâncias, foram criados nas universidades os cursos para capacitação de professores e Centros de Atendimentos com Núcleos de Estudos, como a UNESP de Marília, UNICAMP, USP, Santa Casa em São Paulo, e UERJ no Rio de Janeiro.

Nesse mesmo período, surgem também Associações de Pais, Deficientes e Amigos do portador de deficiência visual e outros tipos de associações que além de advogar pelo direito de cidadania, têm lutado pela melhoria da qualidade de vida e qualidade na educação destes.

A exemplo dessas associações, muitas outras têm surgido e com estas, a divulgação do trabalho de apoio, educação e defesa dos direitos e deveres do deficiente visual e sobretudo, a demonstração das capacidades, habilidades e potenciais que os deficientes visuais têm e que a maioria da população não conhece justamente pela falta de informação a esse respeito, pela cultura de “doença” ou “maldição” arraigadas à sociedade no decorrer da história.

As questões relativas especificamente à deficiência visual tem os mesmos princípios da deficiência em geral, com exceção de algumas peculiaridades inerentes à deficiência visual, como por exemplo o diagnóstico e a terminologia. Observamos inclusive, o reflexo do modelo médico tradicional de deficiência no que diz respeito a considerar apenas o diagnóstico da patologia. Nesse caso, focando o tratamento sócioeducacional dispensado ao cego em seus limites e não nos potenciais restantes e nas habilidades que podem ser desenvolvidas.

Analogamente aos modelos médico e social de deficiência em termos gerais, a deficiência visual também pode ser compreendida pela ótica do diagnóstico médico - preocupando-se com o que a limitação imposta pela deficiência acarreta - ou por uma ótica

sócio-inclusivista atentando para a exploração da visão residual e concentrando-se nas possibilidades ao invés dos limites.

As definições tradicionais, consideram a delimitação das capacidades do deficiente por meio da medida de acuidade visual .

Por acuidade visual , segundo Barraga (1976) devemos entender a medida médica, da habilidade para discriminar claramente os finos detalhes de objetos ou símbolos à uma distância específica.

A deficiência visual abrange dessa forma, uma ampla variedade de acuidades visuais que vai da cegueira total à limitação visual, impedindo os indivíduos de terem um funcionamento visual satisfatório em todas as suas atividades. De acordo com o grau de acuidade que possuem, podem ser distribuídos em dois grupos: os portadores de cegueira e os de visão subnormal.

A esse respeito, Amiralian (1997) acrescenta que o diagnóstico da cegueira é fundamentalmente médico e centra-se na capacidade visual apresentada pelo sujeito após oferta de todos os tratamentos medicamentosos e cirúrgicos necessários, e das correções óticas possíveis.

De acordo com Lázaro¹⁴ (2004), é considerado cego aquele que apresenta desde ausência total até perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará pela integração dos sentidos remanescentes preservados. Terá como meio de leitura e escrita o sistema Braille. Já Conde (2004) professor do Instituto Benjamin Constant afirma que uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes : a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 pelo menos, ou seja, é capaz de ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros)de distância , ou se o diâmetro do seu campo visual subentende um arco não maior que 20 graus e que sua acuidade nesse campo nesse estreito campo possa ser superior a 20/200.

Nesse contexto, o portador de visão subnormal caracteriza-se como aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 e o campo visual entre 20 e 50 graus. O autor ainda assinala a delimitação pedagógica, na qual considera-se cego aquele indivíduo que, necessita de instrução em Braille e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos como lupas.

De fato são inúmeros os estudiosos desse assunto, assim como inúmeras as definições formuladas sobre o conceito de deficiência visual. Tantas, que a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) teve que organizá-las e registrou 66 diferentes definições somente para cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países. Para simplificar o assunto, um grupo de estudos sobre a prevenção da cegueira da OMS, em 1972 propôs normas para a definição de cegueira e para uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual com finalidades estatísticas.

Segundo essas normas , uma pessoa é considerada cega se a sua acuidade visual é de 0 a 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros) , no melhor olho após correção máxima, ou ainda que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude.

As normas trazem ainda esclarecimentos sobre 'cegueira parcial' (também dita legal ou profissional). Nessa categoria estão os indivíduos apenas capazes de contar dedos a curta distância e os que só percebem vultos. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção ente claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total nesse caso pressupõe completa

perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No Brasil, atualmente, no Plano Nacional de Educação Especial considera-se deficiência visual como uma redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Tal limitação pode se manifestar como cegueira ou visão reduzida.

Já o artigo 3 do decreto número 3298 de 20/12/1999 da Política Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, traz a definição de deficiência visual como a acuidade visual igual ou menos que 20/200. (BRASIL, 1994)

Essa questão das definições e conceitos da deficiência visual é bastante delicada, por tratar inclusive de diagnosticar o que o deficiente é ou não capaz de fazer. Prova contundente é o fato da observação, em sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, de uma eficiência visual diversa. Ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentam diferenças na utilização do resíduo visual.

Além disso, como demonstra Amiralian (1997), a classificação dos sujeitos como cegos e sua indicação para o ensino em Braille se baseava no diagnóstico oftalmológico, mas a constatação de que algumas crianças cegas liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação no conceito.

Bastante sensível à essa questão, Barraga (op.cit.) considera no âmbito semântico, que palavras não são realidade, nem podem descrever a realidade. Usadas como modelo ou como termo para descrever pessoas, podem sempre ter efeitos de caracterizar pessoas e inseri-las num grupo ao qual elas podem não pertencer, ignorando outras características individuais que podem diferenciar um indivíduo de todos os outros membros do grupo.

Atenta especialmente à questão da criança, observa que padrões ou palavras descritivas usadas em referência à criança podem supor que existe alguma coisa indesejável na criança, criando uma diferença maior que a existente na realidade.

Numa perspectiva mais otimista, a autora nota que durante os anos recentes tem havido um movimento entre oftalmologistas e educadores para refinar a terminologia e as definições, com o intuito de minimizar possíveis confusões.

Essa proposta busca identificar com maior clareza cada necessidade individual e característica de comportamento específico. Aspectos negativos e/ou limitadores ou que induzam à contraditoriedade dos termos devem ser evitados.

Holiday (1975) também faz observações sobre a questão da definição da deficiência e suas implicações. Para a autora, ambos os conceitos - tanto de cegueira como visão subnormal ou reduzida - têm sido estabelecidos, tomando como base o que uma pessoa de visão normal pode ver a determinada distância. Em sua grande maioria, as definições foram elaboradas para permitir a confirmação da incapacidade de visão em situações legais e econômicas. Afirma, porém, que recentemente, as definições têm-se tornado mais harmônicas com a situação real de vida.

Em se tratando de fins educacionais, Masini (1993) constata que a definição tradicional demonstra-se pouco apropriada. Por esse motivo a autora prefere àquela referente à eficiência visual, sugerida pela American Foundation for the Blind, para qual a criança cega é aquela cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia sem o uso da visão residual.

Para Masini, a portadora de visão subnormal vem a ser a que conserva visão

delimitada porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois do tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos.

Assim como Barraga, Amiralian (op.cit.) também observa que na contramão do senso comum - produzido histórico e culturalmente - onde o cego é considerado como aquele indivíduo vivente num escuro perpétuo e submerso em trevas, os médicos e educadores vêm buscando uma explicação científica e baseada na compreensão da realidade desses indivíduos com ênfase na verificação das causas e consequências da perda da percepção visual, bem como nas possibilidades de utilização da residual.

Por meio dessa busca, ao invés de se estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida do potencial do deficiente, focaliza-se primeiro naquilo que sabe e pode fazer e, posteriormente, naqueles que são seus limites. Nesse aspecto, o contraponto entre a ciência e o popular, a realidade e a metáfora, está justamente na referência à escuridão.

Analogamente ao conceito geral de deficiência - que por meio dos avanços da ciência, tecnologia e movimentos pelo reconhecimento e valorização do ser humano sofreu grandes mudanças - o conceito de deficiência visual também têm sido influenciado pela sensibilidade de pessoas que, atentas às limitações impostas e ao caráter muitas vezes segregatório dos modelos tradicionais baseados somente em diagnósticos e considerações médicas, estão buscando o diálogo e consenso entre esses profissionais e os de outras especialidades. Com essa união de conhecimentos e esforços, espera-se uma busca pela compreensão mais efetiva das reais dimensões da deficiência e suas implicações.

Com esse cuidado, certamente adultos e principalmente crianças serão beneficiados no sentido de não terem suas iniciativas tolhidas pelo próprio diagnóstico da deficiência. Ao contrário, terão oportunidades para elas mesmas demonstrarem quais são seus limites...e até para tentar superá-los. Evidenciando para a sociedade como e de que forma aprendem e são capazes de conviver em grupo, têm oportunidade de conquistar seu espaço e derrubar barreiras não apenas físicas, mas sobretudo sociais, comprovando que a inclusão não é um fenômeno isolado e restrito às salas de aula.

Torna-se oportuno apontarmos para o fato considerado por Bruno e Mota (op.cit.), sobre os vestígios dos conceitos errôneos de deficiência em todos os períodos históricos ainda se refletirem atualmente. As autoras consideram que ainda somos constantemente surpreendidos pela percepção de que a deficiência é uma herança maldita, possessão de espíritos, doença incurável, incapacidade generalizada, objeto de maldição ou obra do divino.

Esperamos contudo, que tais vestígios venham a dissipar-se cada vez mais rapidamente com o passar do tempo, catalisado pela informação e conscientização da sociedade em todos os seus setores, para que a inclusão não seja mais um objetivo a ser atingido ou uma necessidade, e sim uma realidade natural.

Na busca por uma sociedade “naturalmente inclusivista” e no futuro, por uma sociedade sem necessidade de “caráter inclusivista”, o design universal é um segmento de estudo do design, que segue uma concepção de projetos e espaços nos quais visa incluir no espectro de usuários o maior número possível de pessoas. Esse assunto será ponderado a seguir.

Design universal é uma abordagem para criar ambientes e produtos que sejam usáveis pela maior extensão possível de pessoas. Expressa-se por meio de princípios que foram criados pela Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, num centro específico destinado à pesquisa em design universal.

O termo é muito recente e a princípio, por incluir pessoas que sofressem algum tipo de limitação física - seja temporária, intermitente ou permanente - como usuárias de produtos e espaços, acabou sendo erroneamente identificado ou confundido com design para deficientes.

Assim como o conceito de deficiência e o processo de inclusão tem passado por etapas de transição e sofrido a influência de condições sócio-econômicas, entendemos que o mesmo ocorre com o design universal, como reflexo direto da relação entre tais conceitos e a sociedade.

3.4. Design universal

O design universal é um modo de concepção de espaços, produtos e informações visando sua utilização pelo mais amplo espectro de usuários - incluindo crianças, idosos e pessoas com restrições temporárias ou permanentes - sem necessidade de um design especial ou separado.

Baseia-se no respeito à diversidade humana e na inclusão de todas as pessoas nas mais diversas atividades, independente de suas idades ou habilidades. Tem como meta atingir um desenho de qualidade. Além de requisitos estéticos, é fundamental o fácil entendimento sobre o uso (legibilidade), a segurança e o conforto para todos. Intenciona simplificar a vida fazendo produtos, comunicações e o ambiente construído mais utilizáveis por tantas pessoas na medida do possível a pequeno ou nenhum custo extra. O desenho universal beneficia as pessoas de todas as idades e habilidades.

Mais simplesmente, desenho universal é design centrado na possibilidade de projeto de qualquer coisa, que alguém tenha em mente e esteja centrado no usuário.

Entendemos como fundamental premissa do design universal - e que também evidencia o rompimento com o estigma de design para deficientes - a consideração de Elizabeth Church (2004) que este implica na suposição que o “impedimento” pode acontecer “comigo”, em oposição à “necessidades especiais”, que sempre se referem à “outra pessoa”.

É também chamado design inclusivo, design para todos ou ainda design do ciclo de vida. Segundo especialistas, não é um estilo de design mas uma orientação para qualquer processo de design que começa com a responsabilidade para a experiência do usuário.

Como design inclusivo e para todos, essa concepção de projeto busca entre outras conquistas, assegurar o direito de acesso a espaços físicos e produtos, ao maior número de pessoas possível considerando não os deficientes, mas seres humanos de maneira geral com suas peculiaridades que, ressaltamos mais uma vez: não são só as deficiências. Aumentar o espectro de usuários, pode ser a preocupação com o canhoto e não só com o destro. Com o indivíduo que tem altura abaixo da média. E tantas outras particularidades que não signifiquem necessariamente uma deficiência física, mas sim necessidades especiais, seja por qualquer motivo.

Quando falamos em design do ciclo de vida, nos referimos a uma outra grande premissa do design universal: a consideração no design do produto, que esse possa ser empregado por uma pessoa nas várias fases ao longo de sua vida.

As mudanças demográficas nos Estados Unidos foram o catalizador primário para o design universal. A população das nações do mundo desenvolvido e de nações em desenvolvimento têm vivido pelo mais longo período em toda a história humana.

Segundo a Adaptive Environment, organização não governamental que se dedica à pesquisa, implementação e divulgação do design universal, é importante notar que

a hipótese de termos variados como universal, inclusivo e para todos geralmente tenham sido considerados sinônimos. Há um crescimento no entanto, do questionamento sobre o fato do termo “inclusivo” ou “universal” serem sinônimos ou diferentes, mas a organização prevê também que este se tornará provavelmente, um diálogo mais público nos anos vindouros.

O design universal sofreu e têm sofrido até a atualidade, a influência direta de todas as mudanças que têm se desenvolvido no interior da sociedade em direção a uma compreensão mais efetiva do ser humano, no sentido de seu auto conhecimento, da defesa de seus direitos e da sua valorização.

Entendemos que o design universal é o reflexo direto da efervescência desse processo. O avanço científico na medicina traduzido na descoberta e tratamento de patologias, a tecnologia auxiliando os resgates e pronto atendimento em acidentes, tudo isso concorre para que se tenha uma vida mais longa. Isso fez com que hoje a sociedade se depare com uma alta população de idosos, ativos, mais saudáveis, cidadãos participativos em seus direitos e deveres bem como potenciais consumidores e usuários de produtos e ambientes que por sua vez, respeitem suas eventuais limitações causadas pela idade como menos habilidade para locomoção, menos agilidade de resposta a sistemas e percepção mais lenta de informação.

Todos nos beneficiamos de lugares acessíveis e produtos em muitos estágios de nossa passagem da infância a velhice. Pelo fato do design universal estar mais desenvolvido em termos de pesquisa e teoria nos Estados Unidos, encontramos praticamente toda as referências, relacionadas à população daquele país. Por esse motivo, citamos para demonstração que em 1990, 48,9 milhões de americanos tinham algum tipo de deficiência e 31 milhões, um em cada 8 americanos, tinham 65 anos ou mais. Até 2030 está previsto que um em cada cinco americanos tenha mais que 65 anos.

Além desse fato, a própria definição de deficiência, suas considerações e implicações têm sido radicalmente alteradas, e influenciado diretamente a concepção de design universal.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) atentou para o fato do caminho da deficiência estar mudando ao longo das últimas décadas. Deficiência era tradicionalmente assumida como um caminho para caracterizar um conjunto particular e amplamente fixado de limitações. Atualmente tal organização acabou por mudá-la em direção a um novo sistema, a Classificação Internacional de Funcionamento e Deficiência e Saúde, porque esta enfatiza o status funcional para além diagnóstico, numa tendência considerada anteriormente quando tratamos a respeito dos modelos médico e social de deficiência.

Os novos focos dessa classificação analisam a relação entre capacidade e performance, definindo deficiência em um contexto variável dinâmico ao longo do tempo e em relação a circunstâncias. Nessa ótica, o que faz alguém ser mais ou menos incapaz, é a interação entre as pessoas e o meio individual, institucional e social.

O design universal surge portanto, como um movimento que, pela primeira vez na história do design traz uma preocupação prioritariamente social, reflexo de aspirações e conquistas do ser humano em busca de sua valorização e uma sociedade mais justa e igualitária. Espera-se contudo, que esta nova concepção de projeto seja cada vez mais reconhecida e ganhe mais espaço na sociedade, até atingir o momento previsto com muita sensibilidade pela jornalista Cláudia Werneck (1997) no título de seu livro “Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusivista”, e que o design universal se torne um processo natural, como considera Ralph Caplan¹⁵ da Adaptive Environments

“que em um mundo racional você não teria que usá-lo, porque ele já seria universal por si.”

3.4.1 História

Embora um termo recentemente inventado, o conceito de design universal não é novo. O que nos referimos aqui como aspectos históricos fazem parte da constituição do movimento nos Estados Unidos e alguns países da Europa, onde este surgiu, desenvolveuse

e de onde agora se propaga por todo o mundo.

Um breve levantamento histórico do surgimento do design universal evidencia uma sucessão de acontecimentos, entraves entre defensores de diversas posições e diferentes áreas profissionais, mas também de superação desses entraves no decurso do tempo.

A necessidade do conceito de Universal design emergiu de dois movimentos separados mas relacionados com o esforço da comunidade deficiente para apagar o “nóseles”

da dicotomia que permitiu que designers marginalizassem as necessidades de pessoas deficientes, e a pressão de grupos de profissionais de design pela democratização de valores de uma definição mais pluralista do bom design.

Medidas e esforços legais por parte da comunidade deficiente nos anos 60 e 70 fizeram existir lugares públicos fisicamente acessíveis para pessoas com deficiência que resultaram no desenvolvimento de numerosos aspectos da arquitetura para promover acessibilidade por meio de rampa, elevador, o banheiro maior e o símbolo internacional do usuário com a cadeira de rodas.

Muitas foram as dificuldades para que fossem aprovadas as leis que ampliam as oportunidades educacionais, de trabalho, habitação e recreação para pessoas deficientes. Estavam inadequadas com o meio educacional e reforçavam a via estreita da necessidade de ambientes requerendo poucos aspectos especiais para o que era percebido como “design para poucas pessoas”.

O segundo movimento, com raízes nos mesmos princípios foi a perda da associação de designers e cientistas interessados em construir ambientes que atendam às necessidades de seus usuários. Esforços anteriores focaram o perfil funcional de ambientes e produtos para pessoas portadoras de deficiência, resultando em pesquisas antropocêntricas. Infelizmente, muitos dos dados que designers alcançaram eram baseados na média de idade e capacidade corporal masculina.

Outros grupos pressionaram para que usuários tivessem uma voz maior no design de construções e espaços públicos, por meio de grande participação e decisão, e por meio da melhor representação da diversidade de usuários. Designers e pesquisadores que concordam com esses valores têm muitas vezes, inadvertidamente perpetuado a segregação de usuários, dando especial atenção e configuração para produtos específicos, por exemplo, para idosos.

O arquiteto Michael Bednan em 1977 notou que a capacidade funcional de todas as pessoas é usualmente ressaltada quando barreiras ambientais são removidas e então um novo conceito passa a ser necessário. Que seja mais amplo e mais universal e envolva as necessidades do ambiente para todos os usuários. O termo design acessível foi usado no começo dos anos 80 para descrever o valor do design universal como design para todas as pessoas.

Com o passar do tempo entretanto, acessível e acessibilidade se tornaram sinônimos de conceber espaços e ambientes usáveis primeiramente para pessoas com

deficiência, ganhando a notação de mais inclusivo , de projetar ambientes compreensíveis e usáveis por todas as pessoas. Uma construção acessível implica que a pessoa usando cadeira de rodas pode entrar no prédio, mas a noção de que a construção é conveniente a transporte público, tem uma localização de fácil acesso à porta da frente e oferece bons diretórios para localização não são usualmente parte da imagem de acessibilidade que vem na mente dos designers

Design universal não é um eufemismo para a acessibilidade, não é uma frase trazida para fazer mais aceitáveis os requisitos da ADA (Standards for Accessible Design). Esse é um termo que reestabelece uma importante meta para o bom design que deve encontrar as necessidades do máximo de usuários quanto possível. Universal indica uma unanimidade de prática e aplicabilidade para todos os casos sem exceção significativa. Design universal sugere soluções que são capazes de ser ajustadas ou modificadas para encontrar requisitos necessários.

Em 1990 o Ato dos Deficientes Americanos anunciou a oportunidade para uma mudança de paradigma. Extendendo a discussão do design além do domínio dos códigos projetuais, o domínio dos direitos civis pegou o design e a indústria de surpresa. Ao constituir a questão de acesso como parte da promessa por igualdade de oportunidades, o foco foi dividido em uma decisão puramente pragmática de onde colocar o elevador da cadeira de rodas para quem usa o prédio e como provê-los com maiores oportunidades de acesso a lugares e programas. A perspectiva ampliada criou uma sensação de incerteza para o designer.

A reafirmação veio na forma de padrões que tinham algumas semelhanças com os requisitos de um código anterior, mas os novos requisitos também deram uma oportunidade de maior criatividade e um desafio para designers pensarem além dos requisitos mínimos , introduzindo um conceito de facilitação equivalente.

Adquirir uma solução de design apropriada , requer que o designer e os projetistas compreendam suficientemente as necessidades dos usuários, para fazer julgamentos embasados e para efetivamente usar a energia dos usuários deficientes.

A conseqüência positiva desse ato foi o fato de aumentar a consciência entre designers, projetistas e proprietários de construtoras sobre os direitos das pessoas com deficiência a mais espaço públicos e privados acessíveis.

Veteranos defensores de design sem barreiras no entanto , enfatizam a recodificação das necessidades do usuário, compreendendo que pessoas são deficientes por situações e atitudes : um designer pode encontrar a lei escrita, seguir os detalhes dos padrões e ainda assim não criar um ambiente acessível.

Tal afirmação nos leva a concluir que o design universal não se detém apenas a um conjunto de leis , princípios ou normas, porque está diretamente ligado à percepção, sensibilidade e capacidade de “compreender a necessidade do outro” bem como de conhecer melhor o tipo de usuário para o qual projeta.

Acreditamos ser uma prática que , por ter profundas raízes nos movimentos sociais , está ainda em constante desenvolvimento e tende a evoluir e ganhar espaço na medida em que a sociedade se torna mais consciente de seus deveres em relação as pessoas que sejam portadoras de alguma necessidade especial. Estas, que também cumprem seus deveres , têm necessidades com os outros indivíduos e por isso, têm direito a participar ativamente da sociedade e exigir que lhe sejam oferecidos meios para tal.

3.4.2. Estado da arte

Sem dúvida a última década foi decisiva na propagação das idéias de design

universal. Desde 1998 , conferências regionais e internacionais em design universal se proliferaram. Competições como a Industrial Design Society of America, passaram a incluir design universal como um critério.

O Royal College of Art em Londres foi hóspede da Conferência Internacional em Inclusão no design, em 2001, 2003 e 2005. O Japão hospedou sua Primeira Conferência Internacional em design universal no final de 2002 e planeja a próxima para 2006. Design inclusivo, design universal e design para todos estavam incluídos no longo ano de celebrações no Ano Europeu de Pessoas Deficientes em 2003 nesse mesmo ano também, a Associação Internacional em design universal foi fundada no Japão e começou com 120 associados.

Atenção e ação em direção a design universal não tem sido limitada a idéia de nações desenvolvidas , mas começou em nações com alguma tradição em design para pessoas com deficiências ou em nações em que a realidade demográfica em idade, aguçou o apetite por design com um suporte para indepedência.

O padrão rapidamente está se tornando global apesar de ainda disperso .

Projetos na América Latina estão começando a frutificar para que o reflexo do estado da arte em design universal se reflita no trânsito público e design urbano.

Architecture Plus, uma nova publicação e entidade defensora do design sediada no Oriente Médio promovendo Arquitetura para um novo mundo, busca idéias soluções para as regiões demográficas que cobrem o Oriente Médio, África e Ásia. Desde a primeira publicação e concurso em design, eles integraram design universal como prioridade.

As Nações Unidas apoiaram design universal para redesenvolvimento de pósconflitos e integraram a construção de Beirute e Kosovo.

Práticas melhores em design universal estão e são ainda concentradas nas nações desenvolvidas. Há algumas oportunidades para cópia e transferência , mas há uma urgente necessidade de criar caminhos e compartilhar informações sobre políticas, práticas, e exemplos específicos que demonstrem estratégias práticas , entre nações em desenvolvimento.

Trocando histórias, modelos de políticas , produtos, amostras e estudo de casos , se expandirá a prática de design universal onde crescimento e desenvolvimento estão concentrados agora e por muitas décadas.

3.4.3. Princípios

Os princípios do design universal foram definidos pelo Centro para o Design Universal na Universidade da Carolina do Norte (EUA) . São sete tópicos abordados subdivididos em quatro ou cinco normas específicas e apresentados a seguir:

1. USO EQUITATIVO

O DESENHO É UTILIZÁVEL POR PESSOAS COM HABILIDADES DIVERSAS

norma 1 a : Prover os mesmos significados de uso para todos os usuários :
idêntico quando possível, equivalente quando não possível

norma 1 b : Impedir a segregação ou estigmatização dos usuários

norma 1 c : Prover privacidade, segurança e proteção de forma igual a todos os usuários

norma 1 d : Tornar o desenho atraente para todos os usuários

2. USO FLEXÍVEL

O DESENHO ACOMODA UMA AMPLA FAIXA DE PREFERÊNCIAS E HABILIDADES

norma 2 a: prover escolhas na forma de utilização
norma 2 b : acomodar acesso e utilização a destro e canhotos
norma 2 c: facilitar a precisão e acuidade do usuário
norma 2d : prover adaptabilidade para velocidade (compasso , ritmo) do usuário

3. USO SIMPLES E INTUITIVO

DESENHO DE FÁCIL COMPREENSÃO E INDEPENDENTE DA EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTO , HABILIDADES DE LINGUAGEM, OU NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DO USUÁRIO

norma 3 a : eliminar a complexidade desnecessária
norma 3 b : ser coerente com as expectativas e intenções do usuário
norma 3c: acomodar uma faixa larga de habilidades de linguagem e capacidades em ler e escrever
norma 3 d: organizar as informações de forma compatível com sua importância
norma 3 e : providenciar respostas efetivas e sem demora durante e após o término de uma tarefa

4. INFORMAÇÃO DE FÁCIL PERCEPÇÃO

O DESENHO COMUNICA A INFORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA O USUÁRIO, INDEPENDENTE DE SUAS HABILIDADES OU DAS CONDIÇÕES DO AMBIENTE

norma 4 a: usar diferentes maneiras (pictórico, tátil, verbal) para apresentação redundante de uma informação essencial
norma 4 b : maximizar a legibilidade da informação essencial
norma 4 c : diferenciar elementos de forma a poderem ser descritos (isto é, tornar mais fácil dar informações ou direções)
Norma 4d : prever compatibilidade com uma variedade de técnicas ou procedimentos usados por pessoas com limitações sensoriais

5. TOLERÂNCIA AO ERRO

O DESENHO MINIMIZA RISCOS E CONSEQÜÊNCIAS ADVERSAS DE AÇÕES ACIDENTAIS OU NÃO INTENCIONAIS

norma 5 a : organizar os elementos para minimizar riscos e erros : os elementos mais usados mais acessíveis ; elementos de risco ou perigosos eliminados, isolados ou protegidos
norma 5 b : providenciar avisos de riscos e de erros
norma 5 c : providenciar características de segurança na falha humana
norma 5 d : desencorajar ações inconscientes em tarefas que exijam vigilância

6 . BAIXO ESFORÇO FÍSICO

O DESENHO PODE SER USADO EFICIENTEMENTE, CONFORTAVELMENTE E COM O MÍNIMO DE FADIGA

norma 6 a : permitir ao usuário manter uma posição corporal neutra
norma 6 b : usar forças moderadas na operação
norma 6 c : minimizar as ações repetidas
norma 6 d : minimizar a sustentação no esforço físico

7. DIMENSÃO E ESPAÇO PARA APROXIMAÇÃO E USO

PROVER DIMENSÃO E ESPAÇO APROPRIADOS PARA O ACESSO, O ALCANCE, A MANIPULAÇÃO E O USO INDEPENDENTE DO TAMANHO DO CORPO, DA POSTURA OU DA MOBILIDADE DO USUÁRIO

norma 7 a : colocar os elementos importantes no campo visual de qualquer

usuário, sentado ou em pé.

norma 7 b: fazer com que o alcance de todos os componentes seja confortável para qualquer usuário, sentado ou em pé.

norma 7 c: acomodar as variações da dimensão da mão ou da empunhadura

norma 7 d : prover espaço adequado para o uso de dispositivos acessíveis ou de assistência pessoal

3.4.4. No Brasil

O design universal no Brasil, manifesta-se ainda em forma de iniciativas isoladas. O estudo sobre o tema é muito recente . Não temos bibliografia disponível no mercado em língua portuguesa, sendo necessária a tradução de obras básicas americanas, ou ainda, de artigos disponíveis em sites de instituições como a Adaptive Environments (www.adaptiveenvironments.org) , a Universal Education On Line (www.udeducation.org) e da Universidade da Carolina do Norte (www.northcarolina.edu).

Nos cursos superiores de design o assunto ainda é muito pouco tratado . Na maioria das vezes, relaciona-se design universal diretamente com a arquitetura, talvez em função de seu maior desenvolvimento nessa área. Em nossa pesquisa, encontramos três cursos de design que abordam o assunto na disciplina Ergonomia. Em oficina sobre os princípios de design universal ministrada no evento Interdesigners no campus da Unesp de Bauru, constatamos que em uma amostra de 30 alunos de todas as regiões do país, nenhum conhecia o assunto.

Um segmento que tem ganho bastante destaque é o de acessibilidade à internet .

Existem recursos para navegação que ampliam os tipos para beneficiar portadores de baixa visão,

ou softwares que propiciam a navegação para os portadores de cegueira.

Embora muito bem amparada pelo Decreto-lei 5296 de 2 de dezembro de 2004 , a regulamentação da acessibilidade muitas vezes não sai do papel. Falta fiscalização e consciência, que se deve em grande parte à falta de informação e divulgação .

Um importante evento marcou o desenvolvimento do design universal no Brasil em dezembro de 2004 : a Designing for 21 st century III, uma Conferência Internacional entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento.

A ONG internacional sediada nos EUA, Adaptive Environments, se juntou à CVI Rio (Centro de Vida Independente do Rio) e com colaboradores, incluindo a UNGlobal Program em Disabilities , e mais 50 organizações . Participaram do evento pessoas de 32 nações. A missão desse evento têm sido adotar pela UMS Federação Internacional do Envelhecimento para três triênios , conferência internacionais que iniciam em maio de 2008 em Montreal. O alvo é estimular comunicação entre pessoas e introduzir padrões de design entre políticas de sustentabilidade social.

Mais recentemente o evento “Design Universal: para um design sem barreiras” ocorrido em maio de 2006 em São Paulo, trouxe a coordenadora de serviços de design do Center for Universal Design, Leslie Young para um encontro com Marcelo Pinto Guimarães, arquiteto e pesquisador de design universal no Brasil.

Esse evento foi realizado pelo Centro São Paulo de design, e teve como patrocinador a FINEP- Financiadora de Estudos e Projetos /Ministério da Ciência e Tecnologia.

Esperamos que muitos outros eventos busquem um maior espaço para pesquisas em design universal e esta disciplina se torne o mais breve possível uma especialidade do design como temos o moveleiro, informacional , gráfico e de moda.

Entendemos que design é uma atividade que une teoria e prática. Razão e emoção. Perspicácia e sensibilidade. É, sobretudo, um deixar de si para investir-se do outro.

Esse exercício demanda a necessidade de mergulharmos no universo do usuário e do objeto para que possamos criar, assim, a interface que Gui Bonsieppe considera como essência do design, a qual está localizado entre o sujeito, objeto e a ação.

E como mergulharmos nesse universo do sujeito e do objeto? Buscando a teoria. A concepção do design como atividade eminentemente prática nos parece infundada e acrítica.

Assim, debruçamo-nos sobre três diferentes temas - brinquedos, desenvolvimento da criança e da deficiência visual - que convergiram para um único fim: fornecer subsídios teóricos que fundamentassem a verificação e comprovação da capacidade que as crianças portadoras de deficiência têm para brincar com as crianças videntes.

A seguir, veremos os resultados.

4.1. Descrição das atividades

Constantes visitas às instituições de atendimento a crianças portadoras de deficiência visual bem como participar do grupo Terra proporcionaram a aquisição de um certo conhecimento e experiência que, aliados ao embasamento teórico, permitiram avaliar se os jogos eram acessíveis ou não a esse grupo de crianças. Todavia, a exposição teórica dos capítulos anteriores constatou que o potencial de cada deficiente varia individualmente, de acordo com o estímulo que este recebe do meio e da maneira como é dada a resposta.

Assim sendo, optamos pela aquisição dos brinquedos e promoção de encontros entre crianças portadoras de deficiência visual e videntes, nos quais levávamos a criança vidente até a casa da criança PDV para que a família pudesse acompanhar a atividade. No caso da mãe permitir que a criança se ausentasse de casa, levávamos até a residência da criança vidente.

Explicar às mães das crianças PDV's o porquê do interesse pelos seus filhos foi tarefa que gerou, em alguns casos, certo constrangimento. Entretanto, ao mencionar que eles poderiam brincar com uma criança vidente - apesar de certa incredulidade - a aceitação era boa. Os encontros não foram fotografados devido à resistência por parte das famílias quanto a publicação das imagens das crianças também, por recomendação dos próprios profissionais de instituições que nos aconselharam evitar problemas dessa ordem.

Buscamos, contudo, compensar a ausência de imagens das crianças com a descrição o mais detalhada possível das atividades apresentada no próximo tópico.

Ao longo de aproximadamente seis a sete meses, fizemos contato com famílias de crianças portadoras de deficiência visual para explicar o objetivo da pesquisa e o motivo da participação de seus filhos na experiência. Contamos com doze crianças portadoras de deficiência visual e três videntes. Não houve um lugar específico para se proceder à observação das crianças.

Os encontros aconteciam no local mais conveniente para a criança e sua família. Embora acreditássemos que o deslocamento de seus lares garantisse uma reação mais espontânea por parte das crianças, grande parte dos experimentos foi realizada em suas próprias casas, pois as mães ofereceram bastante resistência para deixá-las saírem em companhia de outras pessoas. As crianças videntes que participaram do experimento não possuíam experiência prévia de brincar com portadoras de deficiência. Para elas, o fato

também foi motivo de grande interesse e, apesar da curiosidade, rapidamente se esqueceram da deficiência do novo colega e interagiram com ele.

A brincadeira foi oferecida de acordo com a idade das crianças, o que levou algumas a brincarem com maior quantidade de jogos e outras, com menor.

Não havia tempo limite para a atividade e as crianças podiam brincar quanto desejassem. Por se tratar de brinquedos novos e atividades que não estavam acostumadas a desempenhar, as crianças demoravam a se cansar de um jogo.

Em clima bastante informal, apresentávamos o jogo à criança dizendo o nome e colocando-o em suas mãos para que pudesse explorá-lo por meio do tato. Em seguida, as regras eram explicadas. De imediato, as crianças mostravam-se curiosas e ao mesmo tempo arredias. No entanto, após a familiarização por meio da exploração tátil, percebíamos que ficavam mais à vontade e dispostas.

O fato de não conhecermos as crianças anteriormente pode ter influenciado no relacionamento com a observadora e com o outro jogador. Após alguns instantes, porém, a interação era boa. O tempo de entrosamento entre as crianças dependeu muito, pelo que pudemos observar, da relação que a criança tem com seu meio e o quanto ela é estimulada a conviver com crianças videntes. Alguns pais descreditavam totalmente que a experiência fosse possível. Outros demonstraram alguma descrença. A melhor aceitação veio por parte de uma mãe também PDV, que acreditava completamente no potencial de seu filho, afirmando inclusive que ele já brincava ao ar livre na areia e em play grounds. Com jogos estruturados, especificamente, não sabia se ele já possuía alguma experiência. Quando questionados sobre o fato de já haverem brincado com jogos, a maior parte emitiu resposta afirmativa para os jogos de memória táteis ou jogos de encaixe. Nem todas as crianças manifestaram o desejo de saber se os outros jogadores eram PDV's e após o entrosamento inicial, a conduta - em alguns jogos como o Pula Pirata e o Dentes de Crocodilo - foi normal.

Dada a multidisciplinaridade inerente ao design, essa pesquisa envolveu três temas diferentes- jogo, brinquedo e brincadeira, a criança e a deficiência - para que pudéssemos constituir um embasamento teórico que orientasse e sustentasse sua última etapa : a observação propriamente dita. Dela resultou a resposta à questão lançada no título da dissertação e que permeou todo nosso estudo : a possibilidade de crianças PDV's brincarem com cegas , utilizando os jogos normais.

Torna-se importante ressaltar que, conforme expusemos no capítulo sobre deficiência, a medição do que a criança PDV ou qualquer adulto portador de deficiência não possa executar, não revela exatamente suas potencialidades. Atestar em números quantas crianças brincaram e quantas não realizaram a atividade proposta, não nos pareceu maneira adequada de tratar os resultados.

O desenvolvimento cognitivo e físico da criança PDV varia de acordo com o grau de estímulo que recebe do meio exterior. Por isso, algumas crianças podem apresentar “atraso” no desenvolvimento, quer seja físico ou cognitivo, em relação ao padrão esperado. Não levamos em consideração o fato de uma criança de 7 anos não demonstrar tanto interesse por um jogo mais apropriado para sua idade, como o Pizzaria Maluca do que pelo jogo Quebra Gelo que é destinado a crianças menores, a partir de 3 anos.

De fato, o fabricante usa o termo “ a partir” quando se refere à idade e entendemos que as crianças PDV's vão se desinteressando dos jogos naturalmente de acordo com o grau de amadurecimento individual, conforme acontece com as crianças videntes. Levando em conta a necessidade do respeito às diferenças e sob a ótica do design

universal, relataremos a seguir os resultados do trabalho de observação das crianças PDV's brincando com as videntes.

Ressaltamos mais uma vez que, para o objetivo dessa pesquisa, não nos interessou a contagem dos eventos e dos resultados, por julgarmos que o universo de crianças era heterogêneo e não seria possível uma contagem de resultados sem considerar algumas particularidades das observações. A abordagem qualitativa nos permitiu trazer à tona o conhecimento sobre a realidade das crianças e suas capacidades.

Esperamos que os resultados obtidos e descritos, assim como as observações efetuadas sobre as necessidades do produto para torná-lo mais acessível, seja uma modesta contribuição ao design de brinquedos, sobretudo no sentido de despertar os designers para a questão da acessibilidade.

4.2. Cai não Cai

Fabricante : Estrela

Idade destinada : a partir de 05 anos

Número de participantes : 02 ou mais

O Cai não Cai é um jogo bastante tradicional da Estrela. Trata-se de um suporte plástico(fig. 243) acoplado a uma base contendo bolinhas de gude em seu interior, que se encontram seguras por meio de muitas varetas que, retiradas uma-a-uma em sequência, alternadamente entre os jogadores, podem derrubar ou não as bolinhas. É um jogo de ação, uma atividade sensório-motora e de relações sociais que exige coordenação motora fina e raciocínio .

As crianças portadoras de deficiência visual estranharam a forma e o tamanho do suporte plástico (fig.244), quando o manipularam porque não entenderam de imediato como aquela forma poderia ser um jogo. Explicadas as regras , o funcionamento do suporte e eram convidados a inserirem as varetas e as bolinhas dele. As crianças se agradavam da atividade como se fosse a principal. Como todas as crianças frequentam escola ou instituição na qual lhe são oferecidas atividades de introdução de peças em orifícios, essa atividade de montar o jogo não requereu muito esforço dos participantes. Todos as crianças que brincaram com esse jogo tiveram êxito na atividade. É possível brincar com esse jogo embora tenhamos efetuado algumas s observações :

- as crianças PDV's por não enxergarem onde o jogo está, precisam levar a mão para localizar as varetas o que faz com que o suporte balance , se mova e eventualmente as bolinhas mudem de lugar. Algumas crianças videntes também necessitam levar a mão até o suporte para se sentirem mais seguras, mas quando o fazem, dosam melhor a força e o cuidado para não mexer as bolinhas no interior do suporte.

- conforme as bolinhas vão caindo - o que é motivo de euforia entre as crianças

- as PDV's vão começando a relacionar o som com a quantidade, o que podemos considerar um grande ganho no desenvolvimento físico e cognitivo das mesmas. De imediato aguardam as bolinhas para fazer a contagem de quantas caíram e querem logo saber quantas foram que caíram do adversário.

- conforme o desenvolvimento do jogo, vão restando menos bolinhas dentro do suporte, e a atividade de retirar as varetas , que no início dependia basicamente da sorte dos participantes e exigia menos do raciocínio e do sentido visual, passa agora a envolver esses fatores, o que não impediu que as crianças PDV's brincassem até o final do jogo e que duas delas desenvolvessem a percepção do peso e movimento da vareta, percebendo se essa estava suportando ou não alguma bolinha, o que também consideramos como um ganho.

Nossa avaliação é positiva portanto, para o jogo Cai não Cai.

4.3. Pula Pirata

Fabricante : Estrela

Idade destinada : a partir de 05 anos

Número de participantes : 02 ou mais

O Pula Pirata consiste num barril de plástico (fig. 248) bastante resistente com vários orifícios pelos quais devem ser introduzidas espadas de plásticos. Na parte superior, ou seja, no que seria a tampa do barril, como pode ser observada na foto ao lado (fig.249) é colocado o pirata. Dentro do barril existe um mecanismo que, quando acionado por uma espada em determinado orifício, solta o pirata, provocando grande barulho e susto em todos os participantes. É um jogo de ação, uma atividade sensorio-motora e de relações sociais que exige coordenação motora fina.

Diferentemente do Cai não Cai, o jogo Pula Pirata é composto por elementos mais familiares às crianças. Embora não conheçam o que é um barril, ou um pirata, as formas são mais familiares para elas e basta explicar porque o pirata é chamado dessa forma, para que serve um barril e qual o motivo do pirata estar dentro do barril. As crianças demonstram interesse em manipular o barril e perceber seus furos e curiosidade pela forma das espadas. Imediatamente algumas procuram testar “seu corte”. Explica-se que deve ser introduzida uma espada de cada vez por participante, até a hora em que uma delas fará o pirata pular, e o jogador que colocou essa espada, será o perdedor. A princípio todas as crianças tiveram pequena dificuldade em introduzir a espada no barril, mesmo levando a mão até ele. Procuram muito os orifícios, principalmente depois de algumas jogadas que os reduzem a um menor número (fig.250) e notamos a falta de firmeza na hora da introdução da espada. Esse fato, em algumas crianças tendeu a desaparecer conforme se acostumavam com a aoeração, mas outras continuaram apresentando a dificuldade mesmo após repetidas jogadas, o que não comprometeu, conforme observamos, o andamento do jogo nem o interesse das crianças. As crianças videntes apenas apóiam a mão no barril para introduzir as espadas, as PDV's tem comportamento diferente, como era esperado: sentam-se mais próximas do barril, inclinam-se mais em sua direção e a maioria retira-o do chão ou da mesa trazendo para perto de si para que possa examinar onde tem orifícios vazios.

Todas as crianças obtiveram êxito brincando com esse jogo, contudo algumas considerações se fazem necessárias:

- A principal é o fato da cor ser o elemento diferenciador entre as espadas (fig.252) A forma e tamanho são idênticos, mas cada jogador pode escolher a cor das espadas que quer para si. Nesse momento a criança PDV's não pode participar, porém isso não afeta o andamento do jogo, já que a cor da espada não compromete o reconhecimento do perdedor. A criança PDV vai reconhecer facilmente que houve o perdedor quando ouvir o barulho do pulo do pirata.

Fig. 250 :jogo em funcionamento

Fig. 251: detalhe do pirata

-é interessante neste jogo, o estímulo das relações sociais, uma vez que, sugerimos aos participantes videntes que dissessem frases do tipo “é minha vez” para que a criança PDV's pudesse identificar pelo som da voz, quem era o participante jogador daquela vez. Assim, ela poderia identificar quem havia perdido o jogo.

- para melhorar a acessibilidade desse jogo, o barril poderia ter as ranhuras

(fig.250) mais profundas e menos regulares, transmitindo maior sensação de realidade à criança PDV que o manipulasse. O pirata(figs. 251 e 252) tem detalhes em relevo, mas poderiam ser mais específicos para a criança conhecer melhor seu corpo e sua vestimenta. As espadas , ao invés de terem todas o mesmo relevo e serem diferenciadas pela cor, poderiam ganhar brasões ou formas diferentes no cabinho, o que as distinguiriam além da cor. Alterar a forma da espada toda provavelmente alterará o funcionamento do dispositivo que faz o pirata pular.

Pelo exposto, consideramos o Pula Pirata acessível à crianças PDV´s e observamos também , que o sentido visual não é exigido com o passar das jogadas como ocorreu no Cai não Cai.

4.4. Os dentes do crocodilo

Fabricante : Toyster

Idade destinada : a partir de 04 anos

Número de participantes : 02 ou mais

Os Dentes do Crocodilo é um jogo que consiste em uma base de plástico (fig. 254 e 255) muito resistente com a forma da boca aberta de um crocodilo , deixando à mostra todos os seus dentes. Requer dos participantes que eles apertem um a um alternadamente os dentes - num mecanismo similar ao do Pula Pirata - quando um dente específico for apertado (figs 256 e 257), fará a boca se fechar, assustando o jogador que perderá o jogo.

Trata-se de um jogo de ação, uma atividade sensório-motora que desenvolve as relações sociais e a imaginação . Exige coordenação motora fina e uma certa força.

Apresentar esse jogo às crianças e explicar sua regra é tarefa fácil, pois além das mesmas serem muito simples - bastando procurar e apertar um dente - a idéia do crocodilo poder “pegar” suas mãozinhas é bastante excitante.

Damos à criança cega a oportunidade de manipular o objeto e estas o fazem com bastante curiosidade.

Querem explorar tatilmente a cabeça do jacaré a fim de apreenderem o máximo possível de informações sobre os detalhes e as formas. da cabeça e dos dentes, que são apertados para reconhecerem o funcionamento.

As crianças brincam normalmente. O jogo por si provoca uma tensão maior do que a provocada pelo Pula Pirata , pelo fato do jacaré ser um animal temido e também pela ação incidir desta vez , sobre elas próprias. Algumas crianças mesmo após ter experimentado anteriormente como os dentes são apertados, no momento do jogo encontram alguma dificuldade, que julgamos decorrente da pouca habilidade que lhes é requisitada diariamente em atividades de apertar e empurrar . Esse fato torna o jogo interessante para desempenhar essa habilidade de estimular e melhorar a coordenação motora fina.

Em relação ao jogo Os dentes do crocodilo,avaliamos a experiência como positiva e atestamos a possibilidade de crianças PDV´s brincarem com ele junto das videntes. Abaixo, seguem algumas considerações sobre a experiência:

- sem dúvida, o fato do crocodilo é ser um elemento mais conhecido da realidade das crianças PDV´s, aumentou o interesse e facilitou o brincar com esse jogo .
- os dentes do crocodilo têm um bom tamanho e posicionamento. Há um espaço entre eles para que a criança possa sentir por meio do tato adequadamente quais os dentes que estão disponíveis para apertar.
- o corpo do jacaré é muito pequeno em relação à sua cabeça. Além de não ser

conveniente representar um animal tão fora de proporção, a criança PDV vai criar uma imagem mental do crocodilo errônea.

- Seria bastante interessante que os dentes fossem representados em tamanho desigual, assim como os são de fato. Da forma atual, a criança PDV vai aprender que todos os dentes são iguais.
- o mecanismo de apertar os dentes do crocodilo não requer muita força e conforme mencionamos, acaba por auxiliar no aprendizado da criança PDV. Constatamos apenas para enriquecer a observação, que se solicitasse menos força no apertar, seria mais acessível também à criança portadora de deficiência motora.

4.5. Lixo legal

Fabricante : Toyster

Idade destinada : a partir de 06 anos

Número de participantes : 02 ou mais

O Lixo legal é um jogo de cartas (fig. 261) com desenhos de diversos tipos de lixo. É bastante simples, confeccionado todo em papelão bem fino. Esse jogo colabora muito com o aprendizado das primeiras noções de coleta seletiva. Os jogadores recebem cartas contendo figuras variadas de produtos para descarte e precisam mandá-los para a caixa de coleta (fig. 260) correta. No final do jogo, será paga uma multa pelas cartas que sobrarem e o pagamento será feito com as pecinhas redondas (fig. 262) ganhas no início do jogo. É um jogo de inteligência, uma atividade que ao mesmo tempo desenvolve relações sociais e representa situações da vida real.

Esse jogo não desperta a mesma atenção das crianças PDV's no aspecto físico porque o tabuleiro não lhes é interessante. Preferem manipular as caixas de coleta.

Para jogarem, as crianças necessitaram de nosso auxílio, e uma vez que se interessaram pelo jogo, isso não lhes incomodou.

Observamos, que as crianças PDV's - imaginamos que não somente elas, mas também os adultos - estejam de certa forma, acostumados com a situação de serem auxiliados o que não lhes incomoda. O jogo decorre com menos fluência que nos casos anteriores. Todavia o interesse das crianças não diminui, mesmo que em muitas vezes precisemos ensiná-las em qual lixeira deve ser descartado o lixo, o que também ocorre com as crianças videntes que não têm experiência nesse jogo e pouco conhecimento do assunto. Acreditamos que esse interesse advém do fato da conduta desse jogo simular situações da vida real que despertam a curiosidade das crianças e as fazem se sentir importantes.

Mesmo sendo um jogo que requer bastante do sentido visual, nossa experiência demonstrou que com o auxílio de uma criança mais experiente ou um adulto, a criança PDV pode brincar, embora não atenda à exigência evidenciada nessa pesquisa : a da criança PDV brincar com a vidente sem interferência de um adulto.

Algumas observações se fazem necessárias :

- é atraente para as crianças, que em alguns tipos de jogos tenham a oportunidade de desempenhar papéis que simulem a vida real e estejam mais relacionados à atividade adulta;
- esse jogo poderia se tornar acessível se as cartas além de figuras, viessem com o nome dos objetos escritos em braille, em cima da própria ilustração contendo também detalhes em elementos reais - como papel ou plástico - o que não comprometeria a identificação desta por parte da criança vidente. As latas de lixo além de serem identificadas por cores, poderiam ser também tridimensionais e conter inscrições em

braille;

- as peças de E.V.A. usadas como meio de pagamento das multas no final de jogo, deveriam ser de outro material, com sinais táteis de diferenciação e tamanho maior.

4.6. Quebra gelo

Fabricante : Grow

Idade destinada : a partir de 03 anos

Número de participantes : 02 ou mais

O Quebra Gelo é um jogo que consiste em uma base na qual são encaixados bloquinhos de plástico (fig. 263) que simulam ser pedras de gelo e sobre essa base fica um urso. O objetivo do jogo é que os participantes, de posse de um martelo , “quebrem” (fig. 264 a 266)) ou seja, empurrem com o uso de força, o bloco de plástico sem deixar o urso cair.

É um jogo de ação, um atividade sensório-motora que estimula a imaginação e as relações sociais.

As crianças se interessam bastante por esse jogo, por se tratar de uma situação que não lhes é familiar, mas desafiadora e fantasiosa. Manipulam os blocos, tentam encaixá-los na base para testar o funcionamento e também se interessam pelo urso.

O jogo decorre normalmente e as crianças PDV´s tem bastante dificuldade para localizar os blocos por meio do tato, o que consideramos normal por não estarem familiarizadas com essa atividade e pelo fato da base não privilegiar o sentido que lhes é bem apurado : o tato.

Neste jogo se repetem dois problemas expostos anteriormente : o primeiro, que foi detectado no Os dentes do crocodilo, o pouco espaço para a tividade (no caso, o pouco espaço entre os blocos para que possam bater em um sem comprometer o outro) . O outro problema é semelhante ao do Cai não Cai: conforme o decorrer do jogo, desenvolve-se uma situação que requer da criança o sentido visual .

Sugerimos à criança PDV, passar a mão suavemente por cima da base, além da altura do urso para sentir sua presença. Dessa forma, foi possível para algumas crianças detectarem a presença do urso sem derrubá-lo. A maioria das crianças o derrubaram, mas foram capazes de recolá- lo em pé, o que não prejudicou o andamento do jogo, e permitiu-nos constatar a possibilidade das crianças PDV´s brincarem com esse jogo entre crianças videntes.

Essa experiência nos possibilitou algumas observações :

-para se tornar mais acessível , os cubos poderiam ter um local pra encaixe com relevo ;

- o urso deve ter mais relevos e se possível também ter sua forma mais salientada (fig. 267 e 268).

4.7. Pizzaria maluca

Fabricante : Grow

Idade destinada : a partir de 06 anos

Número de participantes : 02 ou mais

A pizzaria maluca é um jogo de tabuleiro. Como nos jogos de tabuleiro tradicionais ,cada participante joga os dados e anda a quantidade de casas que sai no resultado, porém o formato desse tabuleiro é diferente por ser redondo (fig.s 269 e 270) Cada participante recebe uma cartela (fig. 271) contendo um tipo de pizza que deverá montar de acordo com os ingredientes que adquire nas casa do tabuleiro. O participante ganhador é aquele que primeiro conseguir montar seu pedaço de pizza com os ingredientes

corretos.

Esse jogo apresenta praticamente as mesmas dificuldades para as crianças PDV's, que o Lixo Legal, acrescidas de um nível maior de exigência do sentido visual . Não pode ser jogado por uma criança PDV ainda que com o auxílio de um adulto. No entanto, sugerimos algumas alterações para o jogo se tornar acessível :

- o dado tradicional pode ser substituído pelo tátil, ou sonoro.
- o tabuleiro pode ter a separação das casas em relevo, o que proporciona o deslocamento dos peões com muito mais facilidade.
- os peões devem ganhar sinais em relevo e passarão a ser identificáveis pelo tato e não somente pela cor
- os ingredientes podem ser mais fácil de serem identificados pelas crianças PDV's se além de desenho em relevo forem também aromatizados, o que certamente despertará mais a atenção das crianças.

5. Considerações finais

Esta pesquisa procurou evidenciar a preocupação com a possibilidade de crianças PDV's brincarem com as videntes.

A princípio, parecia-nos que a resposta negativa era óbvia e inevitável. De fato, no senso comum, por desconhecermos as reais capacidades dos PDV's, não questionamos as suas potencialidades. O conformismo e o comodismo acabam por sedimentar opiniões. Desde o início, independentemente de apurarmos resultados positivos ou negativos na observação em campo, nossa intenção foi sempre a de considerar a posição do design como ferramenta para auxiliar na inclusão social .

Entendemos o design como uma atividade que transcende o projeto de produtos para tornar-se potencial agente transformador de relações sociais. O design universal, por sua vez, vem convidando os designers a experimentarem diferentes olhares para os outros e para si mesmos. Isto implica em uma busca para conhecer melhor os possíveis usuários do projeto e assim poder ampliar essa categoria.

Avaliar produtos sob a ótica do design universal exige, portanto, uma disposição para aprofundar os conhecimentos sobre o objeto e sobre o usuário .

Nosso experimento - de colocar crianças PDV's e videntes juntas brincando com o mesmo jogo - evidenciou que a possibilidade de brincar existe e trouxe a percepção de aspectos positivos, bem como das intervenções necessárias para torná-la mais acessível, como se constatou nos relatos das observações sobre cada jogo.

No trabalho de campo pudemos verificar a existência de jogos que permitem à criança portadora de deficiência visual brincar com a vidente. Entretanto, a extensa pesquisa que fizemos em catálogos de fabricantes, visitas às feiras e a uma grande quantidade de lojas especializadas em brinquedos, nos levou a concluir que essa preocupação não esteve implícita, até o presente, na concepção do projeto.

Numa iniciativa pioneira a linha da Grow, lançada recentemente em parceria com a Fundação Dorina Nowill, pode ser considerada uma exceção. Contudo, consideramos que o fato de fornecer uma venda para a criança vidente usar, já ressalta as diferenças entre elas.

Não notamos princípios de design universal como o uso flexível e equitativo nos projetos dos brinquedos. Acreditamos que essa ausência não se dê apenas no segmento de brinquedos. A consciência para o design de produtos, espaços e serviços mais acessíveis é muito recente e além de uma questão do campo projetual é também do social.

Mesmo havendo constatado que é possível as crianças PDV's usarem alguns jogos normais na brincadeira com videntes, observamos que a maioria das pessoas não têm esse conhecimento. Notamos o espanto ou o sentimento de Descrença manifestado por responsáveis pelas crianças, alguns funcionários de instituições e por profissionais da área.

O campo dos brinquedos é um segmento que ainda requer muita pesquisa em design e, sem dúvida, é um campo muito promissor para o qual o design é fator preponderante na concorrência entre mercados.

Em se tratando de brinquedos a variedade é muito grande, assim como as categorias nas quais podem ser inseridos. Esse fato nos levou a delimitar o tema da pesquisa nos jogos. Não teríamos tempo nem disponibilidade para experimentar cada jogo. Conforme evidenciamos no capítulo 4, que tratou dos resultados desta pesquisa, não tivemos a intenção de avaliar quantidades ou números, mas possibilidades. O trabalho de campo e a comprovação dessas possibilidades nos permitiram elaborar alguns parâmetros que podem servir de consulta ou fonte de inspiração para outros designers interessados no assunto. No âmbito educativo, por acreditarmos que o brincar seja inerente à criança e imprescindível como auxiliar no desenvolvimento físico e cognitivo, concluímos que se as crianças portadoras de deficiência em geral não brincam como as demais, a questão é sócio-cultural e também um problema do design.

Já que não podemos agir diretamente sobre a solução de problemas sócio-culturais de origem econômica, política e cultural, esperamos contribuir, ainda que modestamente, com um alerta para o fato do design poder agir nessa situação como ferramenta auxiliar na inclusão social, mediante projetos de brinquedos mais acessíveis, que permitam às crianças portadoras de deficiência conviver com as outras.

Existem possibilidades. . .

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS FABRICANTES DE BRINQUEDOS.

Setor aposta na ABRIN para crescer 5% em 2006. Disponível em :

<http://www.abrinq.com.br/index.cfm?conteudo_id=123>. Acesso em : 22 jun. 2006.

02. _____. Guia dos brinquedos e dos jogos. Disponível em:

<http://www.abrinq.com.br/index.cfm?conteudo_ID=20>. Acesso em 22 jun. 2006

03. _____. Abrin movimenta mercado nacional de brinquedos.

Disponível em:http://www.abrinq.com.br/index.cfm?conteudo_ID=125. Acesso em 22 jun. 2006

04. _____. Abrin traz otimismo ao setor de brinquedos brasileiro. Disponível em: <http://www.abrinq.com.br/index.cfm?conteudo_ID=122. Acesso em 22 jun. 2006

05. _____. Creating Justice, Sustaining Life: The Role of Universal Design in the 21st Century. Disponível em

<http://www.adaptiveenvironments.org/index.php?option=Resource&articleid=151&topicid=28>>. Acesso em : 12 abr. 2004.

06. _____. History of universal design. Disponível em

<http://www.adaptiveenvironments.org/index.php?option=Content&Itemid=26>>. Acesso em: 15 mai 2006.

8. BENGALA BRANCA. Produtos. Disponível em: <

<http://www.aerorig.com.br/brinquedo.htm>>. Acesso em 24 mai. 2005.

19. BONTEMPO, Edda. Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo : Edusp, Nova Estela, 1986

20. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro I. Brasília : MEC/SEESP, 1994.
21. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo : Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época, 43)
22. BRUNO, Marilda Moraes Garcia e MOTA, Maria Glória Batista da (Col.) . Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental : deficiência visual . v. 1. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial , 2001.
23. CAMPOS, Elsa e FERRARI, Aida Lúcia. De que cor é o vento ? Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2001.
24. CANTARINO FILHO, Mário. A Educação Física no Estado novo ? história e doutrina. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. Dissertação de mestrado
25. CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência física : a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília : MEC/Secretaria de Desportos, 1994.
26. CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Brinquedos e brincadeiras : formando ludo-educadores. SP: Articulação Universidade Escola Ltda, 2003.
27. CONDE, João Menescal. Definindo cegueira e visão subnormal. Instituto Benjamin Constant. Disponível em : <http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Cegueira/Artigo_03.htm>. Acesso em: 10 abr. 2004.
28. CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3 ed. São Paulo : Vetor, 2001.
29. FÊNIX. Produtos e serviços para cegos. Brinquedos. Disponível em : <<http://www.aerorig.com.br/brinquedo.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2005.
30. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa. 1972
31. FISCHER, Mônica e ABREU, Tatiana Maria Ciano. O projeto de brinquedos e o mundo globalizado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 6.,2004, São Paulo. Anais. São Paulo:FAAP, 2004.1 CD-ROM.
32. FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar : a brinquedoteca. 3 ed. São Paulo : Scritta; Abrinq, 1996.
33. GARCIA, Nely. Da necessidade de programas de treinamento da visão no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal. São Paulo, 1983. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado , Universidade de São Paulo, 1983
4. HOLLIDAY, Carol. Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada : do nascimento à idade escolar. São Paulo : Fundação para o livro do cego no Brasil, 1975.
35. HUIZINGA, Johan. Homo ludens : o jogo como elemento da cultura. São Paulo : ed. Perspectiva, 2000
36. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo : editora Pioneira , 1994.
37. _____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo : Cortez,1996.
38. KOSEKI, Teresa Nobuco. A pré-escola e a criança deficiente visual . Cadernos de Didática: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, n. 6, p. 63-68, out. 1985.
39. LARAMARA. Associação brasileira de assistência ao deficiente visual. Brinquedos. Categorias. Disponível em:

- <<http://mail.laramara.org.br/loja/index.php?cPath=24&osCsid=1cf3256a5bc0d276e3a03912fb82c388>>. Acesso em : 15 jul. 2006
40. LÁZARO, Regina Célia Gouvêa. Deficiência visual . Instituto Benjamin Constant. Disponível em : <http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Cegueira/Artigo_02.htm>. Acesso em: 10 abr. 2004.
41. LEBOVICI, Serge. Significado e função do brinquedo na criança. Tradução Liana Di Marco. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
2. LORENZINI, Marlene. Brincando a brincadeira com a criança deficiente : novos rumos terapêuticos. Barueri, SP: Manole, 2002.
43. MASINI, Elcie Salzano. A educação do portador de deficiência visual as perspectivas do vidente e do não vidente. Em Aberto: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, ano 13, n.60, p.61-76, out/dez 1993.
44. OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. O professor diante da inclusão do aluno com visão subnormal: a utilização de materiais didáticos adaptados para o ensino. Marília, 2001. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001.
45. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: ed. Scipione, 1993.
46. PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. Psicogenética de Jean Piaget : algumas implicações didáticas. In: Cadernos de Formação, Pedagogia Cidadã, UNESP. São Paulo, v. Psicologia da Educação. p. 51-63, 2003.
47. PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
48. Rivero Carazas, Guillermo. Aspectos cognitivos do deficiente visual. Campinas, 1985. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1985.
49. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro : WVA, 1997.
50. SECRETARIA DE POLÍTICA INDUSTRIAL DO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA , COMÉRCIO E TURISMO. Ações setoriais para o aumento de competitividade da indústria brasileira setor de brinquedos. Disponível em <<http://www.mdic.gov.br/publica/sdp/doc/asac0517.pdf>>. Acesso em : 14 mar. 2006
51. UNIVERSAL DESIGN EDUCATION. What is universal design. Disponível em http://www.udeducation.org/resources/readings/welch_design.asp.> Acesso em 24 abr. 2005.
52. WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
53. Winnicott, David Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
54. ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara . Froebel. Centro de referência educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html>>. Acesso em : 15/05/2006.
55. ____ Rousseau. Centro de referência educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/rousseau.html>>. Acesso em : 15/05/2006.
56. _____. Henri Wallon. Centro de referência educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/walon.html>>. Acesso em : 16/05/2006

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)