

# JOGO DE TABULEIRO ADAPTADO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

## ADAPTED BOARD GAME: INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Darlene Novacov Bogatschov<sup>1</sup>  
Flávio Silva Pamplona<sup>2</sup>  
Gabriely Rocha Almeida<sup>3</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica cujo objetivo foi refletir sobre a importância da adaptação de jogos de tabuleiros para crianças pré-escolares com deficiência visual (DV), como uma alternativa para garantir o seu desenvolvimento integral. A pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural a fim de compreender o papel do jogo no desenvolvimento da criança ao final da período pré-escolar e identificar as necessidades educativas da criança com DV a fim de servir de orientação na fase de adaptação de um jogo de tabuleiro. Os estudos revelaram que as crianças com DV apresentam as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças videntes, porém dependem de um trabalho educativo adaptado às suas necessidades e da mediação constante dos professores. Neste sentido, a adaptação de jogos é uma possibilidade para a prática pedagógica com crianças cegas, uma vez que há um número restrito de jogos de tabuleiro no mercado.

**Palavras-chave:** Educação; Deficiência Visual; Desenvolvimento; Jogos de tabuleiro.

**Abstract:** This is a qualitative research of pedagogical intervention that aims to reflect on the importance of adapting board games for preschool children with visual impairment (VI) as an alternative to favor their integral development. The research was based on Historical-cultural Psychology in order to understand the role of the game in the child's development at the end of the preschool phase and to reflect on the educational needs of children with VI to guide the adaptation of a board game. The studies revealed that children with VI have the same learning and development possibilities as sighted children, but they depend on work adapted to their needs and on the constant mediation of teachers. The adaptation of games is a possibility for pedagogical practice since there are a limited number of adapted games on the market.

**Key-words:** Education; Visual impairment; Development; Board Games

---

<sup>1</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Docente Assistente do Departamento de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil E-mail: [dnbogatschov@uem.br](mailto:dnbogatschov@uem.br) Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6072-2174>.

<sup>2</sup>Especialização em Gestão Escolar e Legislação Educacional pela (UNICV). Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC). E-mail: [pamplonaflavio@gmail.com](mailto:pamplonaflavio@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-3851>.

<sup>3</sup>Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC). E-mail: [contato.gaby98@gmail.com](mailto:contato.gaby98@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4458-2244>.

## Introdução

A importância do brincar para o desenvolvimento da criança é objeto de pesquisas e estudos de diversos autores como: Souza (2018), Hai e Baldan (2018), Pereira (2016) e Rossler (2006). Os estudos desses autores revelam que pelo brincar a criança apropria-se do seu meio físico e social de forma a adquirir conhecimentos e experiências, dominar o uso social dos objetos, desenvolver a linguagem e se apropriar de toda cultura existente na sociedade. No brincar a criança recria situações, aprende a solucionar problemas, desenvolve a imaginação, passa a controlar seus impulsos e desenvolve os comportamentos voluntários, a memória mediada, a linguagem entre outras funções psíquicas superiores, conforme destacam os estudos de Vigotsky (2008), Leontiev (2010) e Elkonin (2009).

Diante dos estudos apontados acima e pela participação no projeto de extensão Brinquedoteca<sup>4</sup>, do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC) foi possível vivenciar o quanto o brincar favorece o desenvolvimento infantil quando mediado pelo professor. Mas uma questão foi observada – a escassez de jogos adaptados para crianças com necessidades especiais, uma vez que atendimentos realizados na brinquedoteca também incluíam as crianças da sala especial. Essa situação despertou o interesse pelas crianças com DV e, a título de curiosidade, foi realizado um levantamento dos jogos existentes para essa população. O resultado, no entanto, mostrou que não há no mercado uma variedade de jogos voltados para essa população.

Tal constatação motivou a realização dessa pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre a importância da adaptação de jogos de tabuleiros para garantir o desenvolvimento integral da criança com DV. Para alcançar o objetivo foi necessário, primeiramente, compreender o papel do jogo no desenvolvimento da criança ao final do período pré-escolar. Tal estudo foi pautado na Teoria Histórico-Cultural uma vez que os estudos de Vigotsky consideram que o desenvolvimento psíquico não depende dos aspectos biológicos, mas das mediações sociais. Em um segundo momento foi preciso refletir a respeito das necessidades educativas da criança pré-escolar com DV, para fundamentar a adaptação do jogo proposto e definir os aspectos de deveriam ser contemplados no jogo

---

<sup>4</sup> O Projeto de Extensão Brinquedoteca foi iniciado em 2012 e realiza atendimentos às crianças pré-escolares matriculadas em uma escola municipal da cidade de Cianorte-PR. O objetivo, além do atendimento às crianças, é complementar a formação dos acadêmicos de Pedagogia nesta área de conhecimento.

de tabuleiro adaptado. E, finalmente, foi realizada a adaptação do jogo de tabuleiro “Cara a Cara”. A pesquisa se caracteriza como uma intervenção pedagógica, pois como destaca Damiani *et al.* (2013), implicou em estudos sobre o objeto da pesquisa, planejamento e intervenção no sentido de propor uma inovação, ou seja, a adaptação de jogos de tabuleiros para crianças cegas. Esse tipo de pesquisa se faz necessária como meio de aprimoramento, melhorias e avanços na prática pedagógica com vistas à formação integral da criança com DV.

## **1. O jogo no desenvolvimento do pré-escolar segundo a Teoria Histórico-Cultural**

A Teoria Histórico-Cultural entende que as funções psíquicas superiores<sup>5</sup>, que caracterizam o ser humano e o distingue do animal, não são dados por herança biológica; antes são produzidas nas atividades sociais e na apropriação do conhecimento e dos elementos culturais que modificam as capacidades humanas e forjam novas formas de ser e pensar.

A atividade pela qual a criança no período pré-escolar se apropria dos conhecimentos e, principalmente, das relações sociais estabelecidas pelos adultos é o jogo de papéis; e, ao final do período pré-escolar, surge o interesse da criança pelos jogos de regras explícitas, entre eles os de tabuleiros (ELKONIN, 2009). Antes, porém é preciso entender que o jogo de papéis não é uma característica natural da criança, mas uma atividade histórica e socialmente aprendida.

Souza (2018) demonstra que os jogos e as brincadeiras variam de acordo com os diferentes grupos sociais, períodos históricos, avanços tecnológicos, espaços rurais e urbanos, grupos indígenas, quilombolas, entre outros diversos fatores. Em quaisquer lugares as crianças têm seus jogos, brinquedos e costumes próprios de acordo com suas observações a respeito da sociedade que habitam, ou ainda, a partir do que lhes é repassado por seus familiares e antepassados.

Leontiev (2010) revelou que não há similaridade entre o brincar do homem e o brincar do animal. Para o autor o brincar é uma atividade exclusiva dos homens, pois se configura como uma atividade objetiva e, portanto, distinta da atividade animal a qual é uma prática orientada pelo instinto. Tal afirmação nega o caráter naturalista do brincar

---

<sup>5</sup> Como destaca Facci (2004) são funções que, apesar da base biológica, são forjadas nas interações do indivíduo com o seu meio sendo mediada pelos instrumentos e signos. Essas funções são, por exemplo, a atenção voluntária, a memória mediada, abstração, conduta intencional entre outras.

como atividade espontânea e cuja função seria o exercício dos instintos e desenvolvimento de capacidades de experimentação. Segundo Leontiev (2010, p. 130),

O brinquedo (como disse Gorki) é realmente "o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar". Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade.

A questão central é que a atividade de jogo de papéis gera as condições para que a criança desenvolva a imaginação e apreenda a realidade em que está inserida. Segundo Rossler (2006) esse é historicamente, o meio pelo qual a criança se apropria de seu mundo e dos elementos culturais (instrumentos e signos) que vão constituir sua personalidade.

Elkonin (2009), a partir dos estudos de Vygotsky e Leontiev, detalhou o desenvolvimento infantil e identificou a atividade principal de cada período que revela a forma como a criança se relaciona com o seu meio bem como o seu nível de consciência. Não é objetivo deste trabalho tratar da periodização do desenvolvimento, mas apresentar brevemente as características do período pré-escolar que se estende dos 3 aos 6 anos, e cuja atividade principal é o jogo de papéis. De modo geral, Elkonin (2009) destaca que o desenvolvimento do jogo de papéis revela como a criança passa de um período inicial no qual as regras são latentes e a situação lúdica é patente, para um período em que esta relação se inverte; já ao final do período pré-escolar é momento em que a criança passa a se interessar por jogo de regras explícitas como os de tabuleiro.

Hai e Baldan (2018) retomam os estudos de Elkonin e apresentam os níveis de desenvolvimento do jogo de papéis no curso do desenvolvimento da criança. No primeiro nível a criança apresenta atos repetitivos e monótonos sem se preocupar com a lógica das ações, não existem regras explícitas ou regras sociais, mas somente aquelas implícitas pelo uso do objeto. Já no segundo nível, a criança começa a dar os primeiros sinais de uma ordem lógica ao realizar determinada atividade com a representação mais próxima do real; contudo, ainda não há regras explícitas inerente ao papel representado ou à temática do jogo.

No terceiro nível, é possível perceber a transição para o jogo protagonizado no qual as crianças já incorporam os papéis e interpretam jogos sociais; surge a fala teatral e as regras passam a ser oriundas da situação lúdica e são mais respeitadas. Elas já atuam sobre determinada ação como se realmente fossem adultos e tivessem responsabilidades

e funções a exercer. No quarto e último nível, o foco está na relação entre as ações dos papéis representados e há similaridade com a realidade; as regras sociais são autênticas e bem determinadas de acordo com a situação lúdica. As crianças distinguem seus papéis dos demais personagens dentro de sua trama (HAI; BALDAN, 2018).

Elkonin (1989 *apud* HAI; BALDAN, 2018), afirma que o jogo de papéis é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo das crianças no período pré-escolar, especialmente o jogo protagonizado, coletivo e de representação de papéis que forja na criança o controle de sua impulsividade e acarreta a conduta voluntária e consciente. Além de tais questões, segundo Leontiev (2010), o jogo de papéis gera condições para a formação do pensamento verbal, da memória voluntária, da imaginação e da linguagem.

Para Elkonin (*apud* HAI; BALDAN, 2018), o jogo protagonizado ao final do período pré-escolar se configura como a forma mais evoluída do brincar, pois favorece que a criança ultrapasse a simples manipulação social dos objetos, que se inicia aos três anos de idade, e passe a operar com as normas e costumes da cultura da sociedade em que vive os quais permitirão que elas reconstruam a sua realidade, auxiliando-as a reconhecerem a si, ao outro e o espaço que ocupam nas relações sociais, entre outras questões.

A partir dos jogos de papéis e da apropriação do comportamento baseado em normas sociais, há a possibilidade da introdução dos jogos com regras explícitas, entre eles os jogos de tabuleiros. Vigotsky (2008) sinaliza que ao final do desenvolvimento do período pré-escolar, os jogos de papéis são vistos como sem sentido, o que não gera empolgação na criança. Já com relação aos jogos com regras explícitas, estes acabam sendo mais atraentes, por exigirem mais empenho cognitivo, estratégias e comandos para que se alcance determinado objetivo. Conforme Martins (2010), ao final do período pré-escolar a percepção, atenção e memória voluntária estão mais desenvolvidas, assim, aos seis anos a criança apresenta algumas importantes aquisições, sendo elas:

[...] formas mais lógicas de raciocínio; desenvolvimento sistêmico de percepção, pensamento, linguagem e memória, elaboração mais complexa de conceitos primários; aparecimento da linguagem coordenada à memória voluntária; predomínio de atividades voluntárias sobre atividades espontâneas; atividades orientadas pelos resultados a serem obtidos; estruturação originária das bases afetivo-motivacionais de sua personalidade. Habilidades afetivo-cognitivas para aprendizagens mais complexas (MARTINS, 2010, p. 91).

A criança em seu meio físico, social e cultural e, através de experiências e vivências de jogos de papéis, amplia e desenvolve as funções psíquicas superiores, entre

elas, a criatividade, imaginação, linguagem, pensamento verbal, memória mediada, além de apreender os conhecimentos de mundo. Considerando o exposto por Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 103) o desenvolvimento infantil dependerá das mediações, e os jogos são meios fundamentais, pois “[...] à medida que se criam as condições para o desenvolvimento do jogo, possibilita-se que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores”.

O desenvolvimento do jogo de papéis como atividade principal no período pré-escolar revela que ela gera as funções psíquicas necessárias para que a criança possa se interessar pelos jogos de regras que, segundo Elkonin (2009), parece revelar o momento em que ocorre a transição para a próxima fase do desenvolvimento, ou seja, o período escolar. Leontiev (2010) explica a lei geral do desenvolvimento do jogo de papéis no período pré-escolar, a qual

expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita.

Os jogos de regras explícitas, como o jogo de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha entre outros são, segundo o autor, fundamentais no desenvolvimento da personalidade da criança uma vez que: trazem a necessidade de a criança submeter-se à regras convencionais previamente estabelecidas; favorecem a autoavaliação das ações desenvolvidas pela criança durante o jogo no sentido de buscar aprimoramento da ação; e, finalmente, inclui um elemento moral, como por exemplo, o jogo de “pegador enfeitado” no qual a criança deve tanto fugir do pegador para não ser congelada como tocar nos colegas que estão congelados para salvá-los do pegador.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que, no processo de desenvolvimento, as funções de níveis mais complexos estão gestadas nas fases anteriores, portanto, é necessário entender tanto o desenvolvimento da criança como do jogo de papéis em direção aos jogos de regras, para que mediação realizada pelo professor não somente seja adequada ao processo de aprendizagem da criança, mas crie condições para que ela avance para níveis superiores e mais complexos de pensamento. Dessa forma, se torna urgente refletir a respeito do jogo para a criança com DV.

## 2. Necessidades educativas do período pré-escolar de crianças com deficiência visual

Para propor a adaptação de um jogo de tabuleiro para crianças com DV é preciso compreender as suas necessidades educativas e, para tanto, é preciso ter como fundamento que a deficiência física não é determinante do desenvolvimento da criança. Scholl (1993 *apud* MACHADO, 2003, p. 23) explica que as crianças que possuem deficiência visual têm as possibilidades de desenvolvimento muito semelhantes a uma criança que enxerga.

Como já explicitado na seção anterior o desenvolvimento humano não é produto do sistema biológico ou da herança genética, mas produzido socialmente a partir da apropriação cultural pelas gerações mais novas. Partindo desse pressuposto Vigotsky (2011) apresenta a sua tese de que o desenvolvimento cultural é a esfera da compensação da deficiência.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio e assim por diante (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para Vigotsky (1989 *apud* CUNHA, CUNHA e SILVA, 2013) a limitação física não impede a criança de se desenvolver conforme seus coetâneos normais, no entanto, ela precisará de adequações no processo de ensino para favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Assim, a Teoria Histórico-Cultural compreende que não são as limitações físicas que a criança possui que as restringem no aprender, mas sim a falta de oportunidade de um ensino com estratégias adequadas às suas necessidades.

A visão é um dos meios pelo qual os seres humanos aprendem pela observação, e a criança em seu desenvolvimento costuma imitar o adulto a partir da observação de sua conduta e atividade. A criança com DV tem que encontrar outras formas de se inserir no seu meio sociocultural e apreender os conhecimentos produzidos pela humanidade. Neste sentido Vigotsky e Luria (1996, p. 221 *apud* CUNHA, CUNHA e SILVA, 2013, p. 10) afirmam que,

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso,

técnicas e habilidades culturais passam a existir dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

A criança com DV pode, além de usar os sentidos remanescentes, usar os meios culturais compensatórios para alcançar o mesmo desenvolvimento de uma criança vidente. Vigotsky (2011) explica como ocorre a questão da compensação cultural com o exemplo do Braille, pois ele permite que pessoas com DV aprendam a ler e escrever e possam adquirir informações e conhecimentos armazenadas em livros. Portanto, é o meio social que determina o desenvolvimento de uma criança com deficiência através dos meios culturais adequados que compense a deficiência orgânica. O mecanismo biológico não tem primazia no processo de compensação, mas sim os aspectos sociais e culturais.

Para Vigotsky (1979 *apud* COSTA, 2006) é a partir das interações com a sua realidade social e cultural que a criança desenvolve seus conhecimentos. Os variados tipos de convivência com a família, a escola e diferentes pessoas interferem diretamente no processo de desenvolvimento e de socialização de uma criança. Guadagnino (2020) compreende que a experiência social, que é mediada pela ação e pela linguagem, se torna um importante instrumento de aprendizagem uma vez que as crianças com DV constroem representações mentais por meio de suas experiências sensoriais mediadas pela linguagem.

O desenvolvimento das crianças com DV em relação à exploração do ambiente depende dos outros sentidos e das mediações dos adultos ou outras crianças. Contudo, há de se ressaltar que existe uma necessidade de recursos adaptados e apropriados para que elas possam aprimorar seus conhecimentos. Segundo Bogatschov e Ferreira (2009, p.146),

As crianças cegas necessitam de experiências que oportunizem a integração dos sentidos remanescentes para a aquisição de conceitos e conhecimentos sobre o mundo. Tal aquisição favorecerá a interação com objetos e pessoas a sua volta e o seu pleno desenvolvimento, respeitadas as suas características específicas.

É importante entender que, segundo Souza (2018), os objetos assumem diferentes significados para uma criança que enxerga e explora o mundo por meio também dos sentidos visuais, pois ela observa, compreende o uso social e busca imitar os outros. Todavia, para a criança com DV o processo é diferente, de acordo com Bogatschov; Ferreira (2009), as crianças que possuem deficiência visual têm mais dificuldades com os

jogos de imitação e a representação simbólica, principalmente com brinquedos temáticos que, para a criança vidente, podem ter um significado, mas para a criança com DV, podem não apresentar significado algum.

Desta forma, a criança com DV precisa ser estimulada a estabelecer relações entre os objetos, atribuir sentidos, compreender significados e explorar os objetos e o mundo através dos outros sentidos, principalmente o tátil. Machado (2003) afirma que é preciso sempre descrever os objetos, explicar seus detalhes, nomeá-los entre outras questões importantes diante de cada situação e contexto específico.

Souza (2018) comenta que quanto maior o número de experiência e vivências para as crianças com DV maior será sua aprendizagem. A autora traz o exemplo de uma criança ao explorar determinado brinquedo, como uma boneca, e que ao tocar nela não consegue perceber todas as características como a cor do cabelo, além disse a criança pode não entender quais atividades pode fazer com ela.

Aprender a brincar de bonecas desde pequena é o que não acontece com muitas crianças cegas. Elas não enxergam as outras crianças brincando de bonecas. [...]. O que fazer com a boneca? Vestir, desvestir, pentear, fazer dormir. Colocar e tirar os calçados, meias, arrumar o cabelo, dar banho, mamadeira, comidinha, remédio, etc. Todas essas são ações semelhantes às que fazemos todos os dias. (SOUZA, 2018, p. 70).

A autora ainda ressalta que uma criança vidente realiza todas essas atividades sem ter quem a ensine, ela apenas observa e realiza. Já em relação às crianças DV, isso precisa ser ensinado, passo a passo, pois são atividades do dia a dia que contribuem no processo de autonomia e cuidado de si. Nessas atividades, as crianças compreendem as ações realizadas pelos adultos e, com o tempo, isso se tornará algo rotineiro e automático devido às experiências concretas que vão ampliando o pensamento abstrato (SOUZA, 2018).

A criança com DV também tem dificuldade em criar a imagem de objetos grandes e que estão fora do seu alcance tátil. Neste ponto, Lowenfelde e Diatkine (1978; 1997 *apud* MACHADO, 2003, p. 26) explicam que “[...] o "mundo" da criança com DV é aquele que ela alcança com seus braços abertos e sugerem a necessidade de outras pessoas ajudarem a ampliar esse mundo”. A autora destaca que o conhecimento não está no sujeito, mas está no meio social o que implica em que a criança precisa ser ensinada a brincar, andar, comer sozinha uma vez que o conhecimento é internalizado pela criança.

Por meio do brincar, do experimentar, do conhecer o mundo e a si mesmas as crianças com DV podem explorar os ambientes, interagir com outras crianças, desenvolver a linguagem, o pensamento abstrato dentre outras funções psíquicas. Esses

momentos são essenciais e enriquecem a ampliação do conhecimento e das interações com o meio, tanto o que as crianças vivem quanto outros a que tenham acesso.

Guadagnino (2020) realizou uma pesquisa sobre o desenvolvimento dos jogos de papéis em crianças cegas e destaca que a percepção tátil fornece às crianças as características físicas dos objetos e dos brinquedos, mas que elas organizam o jogo de papéis a partir das informações e orientações recebidas dos adultos a respeito das atividades cotidianas. Tais estudos confirmam que a maior fonte de conhecimento está nas relações sociais mediadas pela linguagem. Os jogos de papéis, como indicado pelos estudos da Teoria Histórico-Cultural, são geradores de novas formas de relação da criança com o seu meio e de novas funções psíquicas. Essas levam as crianças a demonstrarem interesses por jogos que envolvam regras patentes como os jogos de tabuleiros. A partir dessa questão se coloca a necessidade de se refletir a respeito da adaptação de jogos de tabuleiros para crianças com DV.

### **3. O jogo de tabuleiro adaptado: favorecendo o desenvolvimento de crianças com deficiência visual**

No período pré-escolar são inúmeras as necessidades de vivências e de aprendizagens quando pensamos em uma criança que é impossibilitada de ver o mundo, mas que não é impossibilitada de explorá-lo e compreendê-lo através de outros sentidos e por meios compensatórios, pois as crianças com DV têm os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de aprendizagem que as demais. Vigotsky (1995 *apud* SANTOS, 2011, p. 33) explica que,

O jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, de maneira que, durante o período que joga, está sempre além de sua idade real. O jogo contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante para o desenvolvimento.

Segundo Costa (2006), o jogo adaptado contribui amplamente no desenvolvimento de uma criança com DV, ampliando sua percepção tátil, ativando e ampliando seu raciocínio lógico e abstrato e favorecendo o desenvolvimento psíquico. Isso leva a criança a desenvolver as funções psíquicas por meio de uma aprendizagem direcionada, a qual necessita estar inserida dentro de um processo pedagógico com estratégias e por meio de materiais adequados.

Considerando esses fatores, os estudos realizados por Leontiev (2010) apontam que todo estímulo ofertado, assim como os jogos apropriados, ampliam a compreensão do mundo e o repertório linguístico, auxiliando a criança a se expressar, a comunicar suas ideias e a socializar. Como o objetivo é buscar outras estratégias de ensino de maneira adequada à criança com DV ao final do período pré-escolar, propõe-se uma adaptação do jogo comercial “Cara a Cara”. Na proposta foi mantido o objetivo do jogo, mas as cartas do jogo foram definidas a partir dos personagens da história infantil “Dez Brilhantes Flocos de Neve”<sup>6</sup>, que pode ser um meio de inserir o tema animais no ensino da criança com DV.

A história que serviu de base para o jogo tem como objetivo trabalhar a relação da quantidade e os numerais de 1 a 10 e, para isso, conta a história de flocos de neve que caem em situações diferentes envolvendo dez animais: urso, rato, gamo, coelho, ouriço, esquilo, raposa, coruja, castor e pássaro. A partir dos personagens (animais) da história foi elaborado o jogo cujo objetivo é possibilitar à criança o reconhecimento de suas principais características. No jogo elaborado e nominado “Qual é o animal?” o objetivo é identificar o animal oculto (carta oculta) do adversário. O jogo é composto por dois tabuleiros, conforme a Figura 1 e Figura 2, e vinte cartas (sendo os dez animais que fazem parte da história).

Figura 1 – Tabuleiro do jogo



Figura 2 – Tabuleiro do jogo



<sup>6</sup> JULIAN, Rossell. **Dez brilhantes flocos de neve**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

No início do jogo, cada criança fica com um tabuleiro e 10 cartas que devem ser dispostas em pé no tabuleiro e ficarem viradas para o jogador. Cada criança escolhe uma carta (animal) e a retira do tabuleiro - esse é o animal oculto que a outra criança deverá descobrir. O jogo é baseado em perguntas sobre as características dos animais para tentar descobrir qual é o animal oculto pelo adversário. Assim, as crianças se alternam na realização das perguntas para eliminarem a maior quantidade de animais possível. Vence o jogo aquele que primeiro descobrir o animal oculto.

Só podem ser feitas perguntas cuja resposta seja “sim” ou “não” como por exemplo: “O animal tem espinhos?”. As perguntas a serem realizadas, no intuito de identificar a carta do adversário, precisam ser objetivas e bem definidas. Assim, perguntas objetivas e assertivas contribuem para eliminar o máximo de opções incorretas e descobrir o animal oculto.

Para atender as necessidades das crianças com DV as peças do jogo foram feitas as seguintes adaptações: o tabuleiro e as cartas foram ampliados; os animais foram confeccionados com diversos materiais que facilitassem a distinção da textura e espessura para possibilitar uma melhor exploração tátil e identificação das características dos animais. Outra preocupação foi que, em cada animal, se destacassem as suas principais características referentes à pelagem, portanto, a base do desenho do rosto dos animais foi padronizada conforme a Figura 3.



Desta forma, o coelho foi feito com manta acrílica, um material mais fofo assim como o pelo original do animal, suas características mais destacadas foram a orelha e o dente. O castor, é um animal semiaquático, portanto, seus pelos são mais grossos destacando-se fortes dentes pontudos; assim, foi usado o velcro do lado mais espesso, dentes de plástico pontudos e um botão para seu nariz que é maior. O passarinho foi

confeccionado com plumas e penas artificiais e o bico foi feito de Espuma Vinílica Acetinada (EVA).

O urso pardo chama a atenção por sua orelha pequena e arredondada e sua pelagem é mais baixa e curta, pensando nessas características, o material escolhido para a confecção foi o barbante barroco com pelos. O esquilo é conhecido pelos seus dentes de roedor e seu topetinho e foi feito com EVA atoalhado para representar o seu pelo e os dentes de plástico. O Gamo caracteriza-se, principalmente, pelas hastes dos seus chifres e pelos mais baixos, para representá-lo foi utilizado tecido feltro para compor as características mais relevantes do pelos e as hastes.

A coruja destaca-se por ter seus olhos grandes e sua sobrancelha destacada por isso foram usados penas artificiais e feltro para a sobrancelha; o bico foi feito com EVA e, foi escolhido olhos de boneca que são maiores. O rato, que é outro roedor, foi confeccionado com o uso de papel camurça, dentinhos de plástico e fio de vassoura, compondo as características do rato, seus pelos ralos e curtos, seus dentes de roedor e suas vibrissas, mais conhecida como bigodes. A raposa tem suas orelhas em formato triangular, focinho arrebitado e redondinho e seus pelos são sedosos e macios, com essas principais características foi utilizado tecido pelúcia para a confecção. O ouriço foi confeccionado com EVA atoalhado e fios de vassoura para representar seu corpo que é coberto de espinhos e se torna sua principal característica.

Motta, Marchiore e Pinto (2008), ao pesquisar a respeito da adaptação de brinquedos e jogos para crianças com baixa visão, destacam que a exploração dos objetos e brinquedos é fundamental, mas que ela deve estar associada à informação verbal e à função do objeto para que ela construa um sistema de significação e representação. Outro aspecto destacado pelos autores é que o jogo seja um meio para facilitar a participação social da criança. Por essa razão propõe-se o trabalho pedagógico envolvendo a contação da história selecionada como uma forma de ensinar as características dos animais e, posteriormente, favorecer a exploração das cartas. Como destaca Martins (2010, p. 74),

Os jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistemática.

Considerou-se que trabalhar com animais é uma maneira de ampliar o conhecimento das crianças com DV sobre alguns animais inacessíveis a elas por não poderem tocá-los, como o caso do gamo, da coruja e do ouriço. Além de desenvolver a memória e a percepção tátil, o jogo possibilita os processos de abstração, generalização e o desenvolvimento do pensamento conceitual. Ainda, é necessário que a criança organize as suas perguntas pautado na classificação por exclusão, ou seja, quando a criança pergunta se o pelo do animal é macio e recebe uma resposta que sim, ela deve, por exclusão, descartar os animais que não são macios. Por meio das perguntas realizadas, as crianças estão trabalhando com categorias e conceitos: macio, áspero, liso, pontiagudo, flexível, felpudo, ondulado e duro e classificando os animais. Segundo Hai; Baldan (2018), as funções que os jogos realizam no desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar, influenciam muito em sua formação enquanto ser humano, pois vão se apropriando progressivamente da cultura humana.

Machado (2003) afirma que a aprendizagem na criança ocorre através das vivências com diversificados objetos, mas fundamentalmente por meio das relações interpessoais. Sendo assim, cabe aos adultos organizar situações geradoras de conhecimentos, mediando e propondo a criança com DV experimentar e vivenciar novos desafios. Nesta questão, Mafra (2008, p. 12 *apud* BOEING; BATISTA, 2016, p. 7) ressalta que,

[...] o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.

Os professores e os adultos que estão em constante contato com as crianças com DV precisam compreender essas necessidades, mediando de forma a ressignificar a aprendizagem dessas crianças. Os jogos são meios para que as crianças interajam com adultos e aprendam, mas vale ressaltar que é necessário sempre detalhar e atribuir significados, ampliar suas experiências e conhecimentos para que se desenvolvam integralmente.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa cujo objetivo foi elaborar uma proposta de jogo adaptado para crianças com DV, uma vez que é um meio importante para o desenvolvimento infantil e,

haja vista, que não existem muitos jogos voltados para essa população. Também, considerando que pesquisas já explicitaram os benefícios dos jogos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é preciso oportunizar a mesma vivência para criança com DV como meio para garantir seu desenvolvimento integral além de fortalecer a socialização dessas crianças.

Para alcançar o objetivo proposto foi necessário compreender o papel do jogo de papéis no desenvolvimento do pré-escolar segundo a Teoria Histórico-Cultural, especificamente o final do período. Assim, os jogos de papéis assumem um importante papel no desenvolvimento humano das funções psíquicas e na formação da personalidade; permite à criança se apropriar dos elementos culturais e materiais da sociedade; desenvolve a imaginação e a capacidade criativa; aprende a controlar o seu impulso e a respeitar e utilizar as regras e a tomar decisões. Ao final do período pré-escolar, os jogos de regras são importantes por aprofundar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico, na elaboração de conceitos primários, memória voluntária, no aprimoramento da linguagem, na realização de uma atividade com foco no resultado e, a partir do objetivo, estabelecer uma estratégia de ação.

Também foi preciso refletir a respeito das necessidades educativas da criança com DV a fim de compreendê-las para estabelecer aspectos a serem considerados na proposta do jogo. No caso de crianças com DV se compreende que por muito tempo elas foram negligenciadas e relegadas a um espaço de incapazes. Os estudos de Vigotsky e seus colaboradores revelaram que elas possuem as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das demais crianças, mas dependem de uma maior mediação por meio da linguagem e de recursos adaptados às suas necessidades. Isso porque desenvolvimento é um processo complexo que não depende do sistema biológico, assim como o processo de compensação tratado por Vigotsky tem um caráter social, pois implica no acesso da criança com DV às relações sociais e culturais.

Desta forma, é preciso que os jogos sejam adaptados às necessidades da criança com DV. Na proposta elaborada foram feitas as adaptações no jogo quanto ao tamanho, forma e texturas nas cartas que representam cada um dos animais, e no tabuleiro de modo a facilitar a percepção tátil, mas considerando o desenvolvimento de conceitos e representações mediadas pela linguagem verbal. O jogo adaptado “Qual é animal?” pode ser um instrumento para o desenvolvimento da criança com DV, mas é imprescindível uma ampla mediação do professor.

A compreensão do profissional da educação sobre essas questões é essencial para que, a partir de então, possa avaliar cada aluno a fim de estabelecer mecanismos que contribuam com a aprendizagem por meio da mediação e adaptação de jogos, para criar possibilidades de ensino. Logo, a proposta de adaptação de um jogo a partir de uma história infantil demonstra que as possibilidades de trabalho são diversas e, para que isso ocorra é essencial a disponibilidade do profissional em pensar formas de acesso a todos os alunos, adaptando as atividades às suas necessidades, e não o oposto.

Destarte, o professor tem papel central em todo esse processo, gerando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos por meio de sua mediação, levando conhecimento aos familiares, aos alunos e à comunidade de forma geral. Com isso, se espera que o presente trabalho traga reflexões e motive profissionais da área da educação a criarem e desenvolverem novas possibilidades de ensino.

## Referências

- BOEING, R.; BATISTA, C. V. M. A importância do jogo no cotidiano das ações educativas: o corpo que brinca e aprende. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2016, v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uel\\_roseleiboening.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uel_roseleiboening.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.
- BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M. O brincar da criança cega: desafios do século XXI. In: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (org.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2009, p.139-150.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, Minas Gerais, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007). Acesso em: 06 dez. 2020.
- CUNHA, M.; CUNHA, N. V. S.; SILVA, N. A. A defectologia de Vigotski e a educação da criança cega. **Revista Formar Interdisciplinar**, Sobral, v. 1, n. 2, p. 6-11, 2013. Disponível em: [http://www.inta.com.br/biblioteca/images/pdf/1\\_a\\_%20defectologia\\_de\\_vigotski\\_e\\_a\\_educacao\\_da\\_crianca\\_cega.pdf](http://www.inta.com.br/biblioteca/images/pdf/1_a_%20defectologia_de_vigotski_e_a_educacao_da_crianca_cega.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n.

62, p. 64-81, 2004. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 14 ago. 2020.

GUADAGNINO, K. dos S. Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar. **Revista NEAD UNESP**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 138-154, 2020. Disponível em:  
[file:///C:/Users/User/Downloads/519-1815-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/519-1815-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

HAI, A. A.; BALDAN, M. As contribuições de D. B. Elkonin para a educação de crianças menores de 5 anos: o jogo protagonizado como eixo articulador do trabalho pedagógico na primeira infância. In: BEATON, G. A. *et al.* (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá: EDUEM, 2018, p. 183-192.

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas de Inclusão. In: MOTA, M. G. B. (org.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003, p. 22-37. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf). Acesso em: 05 dez. 2020.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo- cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010, p. 63-97.

MOTTA, M. P. da; MARCHIORI, L. M.; PINTO, J. H. Confeção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças com baixa visão. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 2, n. 32, p. 139-145, abr./jun. de 2008. Disponível em:  
<http://www.revistamundodasaude.com.br/assets/artigos/2008/59/139a145.pdf>. 7/2019. Acesso em: 03 jul. 2019.

PEREIRA, L. A. P. C. Vigotski, Elkonin, Leontiev: uma concepção histórico-cultural sobre o brincar. **Colóquio Estadual De Pesquisa Multidisciplinar**, Minas Gerais, 1, p. 1-12, 2016. **Anais...** Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/admin-57-111-1-sm.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ROSSLER, J. H. O Papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-63.

SANTOS, F. C. L. M. **Os jogos e as brincadeiras na inclusão de pessoas portadoras de deficiência visual**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em:

[www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/c205841.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205841.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

SOUZA, O. S. H. A importância do brincar no desenvolvimento das crianças cegas. In: MAIA, W. A. R. (org.). **Inclusão e reabilitação da pessoa com deficiência visual**: um guia prático. Bento Gonçalves: Instituto Internacional da Deficiência Visual, 2018, p. 61-73. Disponível em: [www.novoipc.org.br/sysfiles/livro-portal-da-deficiencia-visual.pdf](http://www.novoipc.org.br/sysfiles/livro-portal-da-deficiencia-visual.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, jun./2008. Disponível em: [atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf](http://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K. de; MARQUES, P. N. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.