CLASS: 394.3
G934i
TOMBO: 845

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

SVE

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

" A importância do brinquedo para crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral: uma análise do discurso dos educadores. "

T. 845

Vera Lucia Guerra

1410000845

Marília - SP
1998

394.3
G934i
TESE845

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

" A importância do brinquedo para crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral: uma análise do discurso dos educadores. "

Vera Lucia Guerra

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação no Ensino na Educação Brasileira, oferecido pela Universidade Estadual Paulista - câmpus de Marília.

Orientadora: Drª Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

Marília - SP
1998

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Aos meus melhores companheiros,

dentro e fora do brinquedo,

Nadir, Tasso, Titi e Júnior.

unesp

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, pelo carinho, respeito, paciência, dedicação e competência com que me orientou na elaboração deste estudo;

Às professoras Edda Bomtempo e Elizabeth Piemonte Constantino pelas valiosas observações apresentadas no Exame de Qualificação;

Aos meus familiares, parentes e amigos pelo afeto, apoio e compreensão;

Aos eternos pestalozzianos, com especial carinho à Leusa, Lucy, Elisa, Lúcia Augusta, Elisângela, Socorro, Grace, Samira, Cida, Rita, Dejanira, Maísie, Simone, Irene, Renata, Débora, Tânia, Célia, Claudimara, Patrícia e Karla;

À Dirceu, Raquel, Amer, Márcio, Suintilla, Jorge, Flávia, Vergílio, Fúlvia, Ricardo e Simone com os quais pude superar as saudades de casa;

Aos amigos do grupo de estudos piagetianos: Adrían, Marcelo, Ulisses, Ruth, Rosemar, Rita, Inaiara e Mª do Carmo;

À Ana Claúdia Salomão da Silva pela gentileza da revisão redacional;

À Carla Ferreira da Costa pela amabilidade e disponibilidade fundamentais na elaboração do abstract;

Aos professores, colegas do Curso de Pós-Graduação e funcionários da UNESP de Marília com os quais tive a oportunidade de conviver e crescer como pessoa;

À CAPES e ao governo estadual de Mato Grosso do Sul pelo apoio financeiro.

unesp

SUMÁRIO

Lista de Quadros..... VIII

Resumo..... IX

Abstract X

I - Definição do Problema e Justificativa.....1

II - Referencial Teórico-Metodológico 4

1 - Deficiência Mental, Deficiências Múltiplas e Paralisia Cerebral..... 4

1.1 - A Trajetória Histórica em Busca de Conceituação 4

1.2 - Atendimento Escolar ao Portador de Deficiência Mental, Deficiências Múltiplas e Paralisia Cerebral 13

1.3 - Pesquisas Empíricas sobre a Educação Especial 14

2 - O Brinquedo e a Educação Infantil.....17

2.1 - Brinquedo, Jogo e Brincadeira.....17

2.2 - Brinquedo na Educação 20

2.3 - Critérios de Classificação e Escolha do Brinquedo 23

2.4 - Abordagens Psicológicas do Brinquedo.....34

2.4.1 - Teoria do Jogo de Jean Piaget.....35

2.4.1.1 - O Nascimento do Jogo e o Exercício Funcional 36

2.4.1.2 - O Jogo Simbólico 38

2.4.1.3 - Jogo de Regras.....43

2.4.2 - Teoria do Jogo de Vygotsky 44

III - Objetivo 47

unesp

1 - Objetivo Geral 47

2 - Objetivos Específicos 47

IV - Metodologia 48

1 - Considerações Gerais 48

2 - Situação de Coleta de Dados 49

3 - Categorização da População Amostrada 51

3.a) Dados sobre a Formação do Professor 51

3.b) Dados sobre a Atuação Profissional 53

4 - A Análise Discursiva Como Procedimento Metodológico 55

5 - Plano de Análise de Dados Coletado e Interpretação 56

V - A Escola-Clínica 57

1 - Um Espaço Especial 57

2 - Grupos de Alunos 58

3 - Proposta Educacional da Escola 61

3.1 - Proposta de Educação Pré-Escola 62

3.2 - Planejamento do Ensino Pré-Escolar 65

VI - Apresentação e Interpretação dos Dados Sobre o Brinquedo Coletados através de Entrevista 77

1 - Conceitos e Definições 77

2 - O Espaço do Brinquedo no Pré-Escolar.....85

3 - Escolha dos Jogos e Brincadeiras 95

4 - Brinquedos Prediletos dos Alunos e Materiais Disponíveis para o Brincar 103

5 - A Importância do Brinquedo 122

VII - Conclusões..... 128

unesp

Referências Bibliográficas **135**

Anexos **142**

unesp

LISTA DE QUADROS

Quadro A - Divisão de Jogos segundo Callois 24

Quadro B - Classificação de Jogo elaborada por Chateau 25

Quadro C - Classificação de Brinquedos segundo Gáron 27

Quadro D - Esquema das Associações por A. Aberastury 29

Quadro E - Formação do Professor 51

Quadro F - Atuação Profissional 53

Qaudro G - Termos Utilizados pelos Professores na Elaboração Conceitual do Brinquedo..... 83

Quadro H - Brinquedos Prediletos Apontados pelos Alunos, segundo Dados dos Professores..... 105

Quadro I - Categorização do Brinquedos, Brincadeiras e Materiais Mencionados pelas Entrevistadas..... 113

unesp

Resumo

Diante da constatação de que muitas das realizações de crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral, com idade cronológica entre 03 a 12 anos, acontecem em situações de brincadeira ou com o uso de um brinquedo, o presente estudo teve como objetivo esclarecer qual o conceito de brinquedo e qual a importância deste para o desenvolvimento global do educando atribuída pelo professor de educação especial, informações estas que não foram localizadas durante o levantamento bibliográfico. Para tanto, 11 professoras da Escola-Clínica "Raio de Sol", instituição mantida pela Sociedade Pestalozzi de Campo Grande/MS, responderam a questões abertas de uma Entrevista. A análise qualitativa dos resultados mostrou que: 1) vários termos são utilizados para denominar tanto os objetos, quanto a situação de brincadeira, quanto de jogo, sem que haja consenso entre as entrevistadas; 2) as brincadeiras espontâneas são realizadas no início da aula ou após a realização das tarefas escolares, enquanto o jogo voltado para os objetivos educacionais é praticado durante as atividades; 3) os brinquedos e brincadeiras são escolhidos pelos professores, segundo critérios empíricos, o que, algumas vezes, não correspondem aos padrões estabelecidos pelos alunos; 4) muitos são os espaços e materiais disponíveis para o brincar e que ainda não foram plenamente utilizados por todos que trabalham naquela comunidade; 5) a importância do brincar é defendida pelos profissionais, com base em suas experiências e ideais.

unesp

Abstract

Before the evidence that many of the accomplishments of the children carryng the mental illness, multiple illnesses and brain paralysis, with chronological age between 03 and 12 years old, happen in play situations or by usin a toy, the present study had as an aim to elucidate what concept and what importance the toy has for the pupil's global development atributed by the Special Education teacher, information which were not found by the bibliographyc survey. In order to 11 teachers from the Clinic-School "Raio de Sol", intitution ran the Pestalozzi Society from Campo Grande / MS, answered to open questions of'are intervew. The qualitative analysis of the results showed that: 1) many terms are used name the objects, the play situation and the game, without consensus among the interviewed; 2) the spontaneous plays are done in the beginning of the class or after the realizations of school activities, while the game turned to educacional aims is done during the activities; 3) toys and plays are chosen the teachers, in conformity to empirical criteria, which sometimes don't come up to the standards established by the students; 4) many are the available places and materials to play and that have not been used yet by wich work in all that comunity; 5) the importance of playing is supported by the professionals, based on their experiences and ideals.

unesp

I - Definição do Problema e Justificativa

O contato direto com portadores de deficiência mental e paralisia cerebral, a partir de 1992, despertou em mim a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre esta clientela e seus interesses, dentre os quais se destacam os brinquedos. Na ocasião, deixei o exercício do magistério de nível pré-escolar em escolas de ensino regular, ao ser cedida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul à "Escola-Clínica Raio de Sol", da Sociedade Pestalozzi de Campo Grande/MS.

Talvez seja importante salientar que, durante os anos de 1983 e 1984, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul juntamente com o MEC e UNICAMP/Faculdade de Educação, participaram da implantação do PROEPRE _ Programa de Educação Pré-Escolar _ nas pré-escolas estaduais. Ao final deste período, a proposta foi interrompida, mas os educadores persistiram na busca de informações sobre a teoria do conhecimento de Jean Piaget, utilizada na fundamentação de tal programa.

unesp

No início da década de 90, surge, como pressuposto norteador, a teoria vygotskyana. A inovação pedagógica fez com que alguns profissionais da educação investissem no conhecimento do assunto, ao passo que outros misturassem os nomes de Piaget e Vygotsky nos seus discursos teóricos, cada vez mais distantes das referidas teorias. Surpreendentemente, a palavra *construtivismo* passou a ser veiculada nos ambientes educacionais como sinônimo de educação de qualidade, sem que houvesse real fundamentação e esclarecimentos sobre o significado conceitual veiculado, para cada corrente teórica.

Confusa teoricamente, associei a falta de habilitação profissional específica ao desconhecimento sobre as potencialidade reais dos portadores de deficiência mental, e a insegurança no ato de escolher as atividades, bem como, de qual a maneira de sua condução de modo mais condizente. Dentre tais atividades, destaco o brinquedo como capaz de despertar intenso interesse no grupo de alunos a mim confiado. Ao questionar sobre como adequar o brinquedo aos objetivos pedagógicos propostos, agia como se a deficiência mental ou a paralisia cerebral isolassem o conceito de brinquedo, bem como, as necessidades de uma criança pré-escolar de contextos mais amplos, ou seja, da atividade infantil na educação geral.

Leituras específicas serviram para esclarecer alguns dados, como por exemplo, HUIZINGA (1971), que defende a origem do jogo no período que antecedeu a origem da humanidade; GARON (1990), apontando a existência de uma linguagem universal infantil no seio dos jogos e brincadeiras e a reconstrução e interpretação do mundo real adulto durante as brincadeiras, observadas por VYGOTSKY (1988).

Com o manuseio de alguns textos de PIAGET[1], vislumbrei a possibilidade de investigação do desenvolvimento da moralidade da criança portadora de deficiência mental por via da observação das condutas nos jogos praticados entre os pares, na instituição escolar,

[1] - A formação do símbolo na criança (1975), O nascimento da inteligência na criança (1975), O julgamento moral na criança (1977), A psicologia da criança (1968).

unesp

onde a convivência social entre os iguais se desenrola em tempo e espaço preestabelecidos. Após observações específicas sobre o assunto, concluí que não poderia avançar enquanto não esclarecesse qual o conceito de brinquedo e qual a importância deste para o desenvolvimento global do educando, atribuída pelo professor da educação especial, informações estas que não foram localizadas durante o levantamento bibliográfico.

A opção pela visão do professor justifica-se pela crença de que em nada adianta a construção de políticas e estratégias pelos administradores escolares se o educador não tiver consciência de seu papel e dos recursos de que dispõe. Embora aponte o professor como um elemento de fundamental importância no processo educacional, não procuro pistas capazes de santificá-lo ou de crucificá-lo, concordando com KIRK & GALLAGHER (1987 :53) quanto à premissa básica da educação especial: *"as diferenças individuais de algumas crianças são excessivas para que o educador comum lide com elas sem nenhuma ajuda"*.

As relações travadas em sala de aula correspondem a uma parcela do fenômeno educativo escolar, o qual pertence ao *"fenômeno educativo que se desenrola pelo processo de nossa existência"*, (ARAÚJO, 1989 :50), merecendo cautela para que não seja sobrestimada.

Diante do exposto, este estudo tem a pretensão de retratar uma das facetas da educação especial para portadores de deficiência mental, pela visão dos professores campo-grandenses sobre a função do brinquedo.

Essa visão pretende abranger conceitos e definições sobre brinquedo (ou, em outra terminologia, revelar o que o profissional diz adotar, tais como: jogos, brincadeiras e atividades lúdicas), a caracterização da: deficiência mental, deficiências múltiplas, paralisia cerebral e a relação existente entre essas duas dimensões, no contexto educacional.

unesp

II - Referencial Teórico-Metodológico

1 - Deficiência Mental, Deficiências Múltiplas e Paralisia Cerebral

1.1-A Trajetória Histórica em Busca de Conceituação

Lançando um olhar sobre a história das civilizações, percebe-se que não é recente o embate entre os homens que se julgam capazes de decidir sobre os direitos e vida dos outros seres e aqueles indivíduos portadores de alguma condição que os diferencia da maioria da população (ou seja, os "anormais"), em busca de um espaço digno nas relações sociais: uma luta onde os movimentos coletivos são organizados e praticados por elementos da sociedade como um todo e não apenas por portadores de deficiência.

Considerados como sub-humanos, por não se enquadrarem nos padrões ideais de desportividade e beldade espartanos, os portadores de deficiência física ou mental tiveram o direito à vida tolhido. Esta prática, admitida por Platão e Aristóteles (que possivelmente fora rejeitada por Hipócrates) é combatida, posteriormente, pelo movimento cristão, que assegurou a sobrevivência dos deficientes no interior das igrejas e conventos (PESSOTTI, 1984 :3-5).

Segundo PESSOTTI (1984 :5), a primeira distinção oficial entre deficiente e doente mental está na legislação baixada por Eduardo II da Inglaterra, a "*De praerogativa*

regis"(1325), defendendo condições confortáveis de vida aos idiotas e outros deficientes mentais, cujo governo se apropriava de suas posses. Entretanto, os bens materiais não foram suficientes para comprar títulos de cidadania. Prova disso são os rituais de tortura e de eliminação dos deficientes, praticados pelos cruzados católicos e pelos luteranos que os rotularam de feiticeiros e sobrenaturais.

"Temer o desconhecido" é uma tendência de muitos humanos, o que na visão de MAZZOTTA (1996 :16), teria favorecido a marginalização e o desprezo daqueles que, de alguma maneira, portavam características diferentes das da maioria.

Em reação a isso, em 1541 o monge beneditino Pedro Ponce inicia a educação de crianças surdas espanholas[2] (BUENO, 1993 :58-9).

Posteriormente, Jean-Paul Bonet edita na França a obra educacional: *"Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar" (1620)*[3], cento e cinqüenta anos antes da fundação da primeira instituição educacional especializada para "surdos-mudos"[4] (MAZZOTTA, 1996 :17-8).

Baseado em apontamentos literários do século XV, sobre domínio da leitura e escrita e compreensão da linguagem oral através de leitura labial realizada por surdos-mudos, bem como, as habilidades de alguns cegos atribuída a "uma generalidade individual", BUENO (1993:60-1) afirma que eleger qualquer educador ou um grupo deste como pioneiro da educação especial é uma tarefa que exige muito cuidado.

O trabalho dos preceptores difundido em larga escala teve sua clientela reduzida com a expansão gradativa das escolas elementares freqüentadas pela aristocracia.

---

[2] Não há registros de continuidade deste trabalho após 1549, data de falecimento do monge.
[3] Segundo Quirós e Gueler (apud. BUENO, 1993 :58-7) a obra: *"Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos"*, de Juan Carlos Bonet foi publicada em 1619.
[4] Fundada pelo abade Charles M. Eppée.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Em 1784, é organizado o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* por Valentin Haüy, que se dedicava ao ensino da leitura e escrita dos cegos através de letras em relevo, material este substituído em 1808, pelo complexo sistema de doze pontos em relevo do capitão Charles Barbier. A praticidade e a funcionalidade só foi conseguida com os seis pontos que organizados por Braille permitem sessenta e três combinações. (BUENO, 1993 : 71-5 & MAZZOTTA, 1996: 18-19)

A história do francês Louis Braille, portador de cegueira deste os três anos de idade, é comparada por BUENO (1993 :61, 73-5) com a de John Meltcalf, que perdeu a visão aos seis anos. Nascido em 1717, o inglês Meltcalf aprendeu a nadar e cavalgar, tornou-se comerciante, viajante e com reputação de engenheiro, por elaborar a melhoria das estradas locais e por ter planejado e construído pontes, sem jamais ter participado de nenhum programa de educação especial. Braille nasceu em 1809, destacou-se como aluno da escola de Coupvrai, do Instituto dos Jovens Cegos, do Collège de France, e também por seus dotes artísticos e por sua inteligência, porém viveu exatamente como os demais institucionalizados, protegido pelos muros do Instituto. A principal diferença entre estes dois cidadãos é a independência ou vida independente, um privilégio que Braille não obteve, mesmo pertencendo a uma entidade que deveria instrumentalizá-lo para tal, ou seja, *"uma instituição cuja ação deveria reverter na integração social dos cegos, o Instituto Nacional dos Jovens de Paris tornou dependente um homem notável."* (id. ibid. :75)

Os deficientes mentais não gozaram de situação melhor, pois o máximo que conseguiram era o confinamento em hospícios ou asilos, ao lado de uma grande variedade de "desajustados" perante a sociedade[5]. Indicado para uma dessas instituições, após receber de Philippe Pinel o laudo *"idiota em essencial"*, "Víctor de Aveyron" teve seu destino alterado

[5] A população de Bethlelem (ou Bedlam), Salpêtrière e Bicêtre era composta por "enfermos de toda a sorte", dementes, amentes, prostitutas, possessos, libertinos e mendigos. (PESSOTTI; 1984: 25).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

por Itard, o *"primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial"*. Jean Itard (1774-1838) considerou a "avaliação" como um entrave no auxílio aos deficientes e a privação do exercício intelectual como uma das causas do retardo do desenvolvimento (PESSOTTI, 1984 :35-66). Em *"De l'Éducation d'un Homme Sauvage"(1801),* registrou suas tentativas com seu educando de Aveyron, as quais, no parecer de Dunn, constituem provas da validade da instrução individual, programada com experiências motivadas e recompensadas (apud MAZZOTTA, 1996 :20-1).

Outros educadores persistiram na busca de melhorias da situação dos deficientes, primeiramente nos internatos e mais tarde nos externatos [6]. A partir da década de 40, os paralisados cerebrais e os retardados mentais norte-americanos ganham um forte grupo de aliados _ "os pais" _ que se organizaram na luta pela educação pública e outras necessidades. Tal movimento influenciou grupos de vários países, como o brasileiro das APAEs[7](id. ibid. :24-5).

No Brasil, o atendimento ao deficiente mental começa a ser realizado em Salvador (BA) no período do Segundo Império, junto ao Hospital Juliano Moreira (1874). Tímidas iniciativas levam à organização de algumas instituições especializadas, sem que haja empenho governamental, o que se atribui ao fato de tanto a educação especial quanto a educação popular serem desconsideradas como *"formadoras de mão-de-obra e como fator de ideologização"*(JANNUZZI, 1985 :23-6).

Pouco a pouco, a educação de deficientes mentais foi tornando-se mais significativa no século XX, como indica o aumento de instituições especializadas e de publicações técnico-científicas sobre o assunto. A preocupação com a eugenia da raça e com o

---

[6] A primeira classe especial com atendimento diário a retardados mentais foi fundada em 1896, em Previdence Rhode Island.

[7] Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

unesp

fracasso escolar elevou sua importância nos campos da saúde e da educação. (BUENO, 1993 :87)

Dentre estas instituições, cujas atividades estão voltadas para o atendimento ao portador de deficiência mental, encontramos a Sociedade Pestalozzi, com a primeira escola fundada em 1926, em Porto Alegre. Seis anos depois, é a vez da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada pela russa Helena Antipoff. Motivada pelos princípios e ideais do escritor e educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, Antipoff funda também a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi _ FENASP (1971), com os objetivos de uniformizar as filosofias, unir e integrar as diversas entidades independentes espalhadas por todo o país.

Igualmente importante é o trabalho desenvolvido pelas diversas unidades irmãs da APAE, organizadas com o intuito de expandir pelo território nacional a iniciativa paulistana, de 1961[8].

"O símbolo da APAE _ uma flor protegida por duas mãos _ é a síntese: o excepcional é como um girassol, uma flor desajeitada que passa o dia inteiro girando à procura do calor" (ANDRADE,1967 :114)

Mantenedoras da maioria das instituições especiais, as organizações sem fins lucrativos eximem o governo da responsabilidade de educação para todos. BUENO (1993 :90) complementa que a filantropia e o assistencialismo acabam contribuindo para a permanência da deficiência *"no âmbito da caridade e pública"*.[9]

---

[8] A revisão histórica da educação especial no Brasil está registrada em JANUZZI, 1985 e MAZZOTTA, 1996.
[9] Embora a defesa de BUENO seja referente aos acontecimentos da primeira metada do século, parece-me atual, uma vez que o quadro dos mantenedores dessas instituições não foi alterado.

unesp

O Conselho Editorial da "Revista Brasileira de Educação Especial" (1992 :127) publicou, em seu primeiro número, uma breve retrospectiva histórica sobre direitos humanos em nosso século, informando que, com o avanço cultural,

> *"as pessoas portadoras de deficiência passaram de uma condição passiva de objeto, ao posicionamento ativo de sujeito.*
>
> *Talvez se possa, de maneira genérica, dizer que a pessoa portadora de deficiência tem hoje, reconhecidos os direitos à vida, à liberdade, à segurança, à saúde, à educação, ao trabalho, ao acesso às informações e a todos os direitos assegurados às demais pessoas, inclusive ao mais acalentado direito à não discriminação."*

Neste particular aspecto, pode-se afirmar que, aliadas aos problemas políticos e sociais, as teorias retratam muito mais do que as necessidades do deficiente individual, pois comportam os julgamentos daqueles que convivem direta ou indiretamente com o portador. Isto talvez explique o grande número de expressões terminológicas adotadas, de tempo em tempo, seguidas de uma conceitualização, na tentativa de minimizar ou aliviar o peso do preconceito social dirigido a esta população.

Este é o caso dos portadores de **Paralisia Cerebral (P.C.)**, cujo termo pelo qual são designados é difícil de ser explicado, como apontam DIAMENT & ARON (1989 :1378) : *"A paralisia cerebral não é uma entidade clínica específica e bem delineada. Termo coletivo para descrever as* **Encefalopatias Crônicas Infantis**[10] *não progressivas, que podem ter origem nos períodos pré - pós e perinatais e que tem, pelo menos, comprometimento motor de origem central como comprometimento principal."*

Para BATSHAW (1993 :583), a lesão do sistema nervoso central, da qual resulta a Paralisia Cerebral, "*geralmente é sofrida com os primeiros três a cinco anos de vida.*".

---

[10] grifo meu.

unesp

Criador do *"Tratamento Neuro-Evolutivo da paralisia cerebral"*, em parceria com Berta Bobath, Karl BOBATH (1979 :11) considera que :

> *"***Paralisia Cerebral** *é o resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não progressivo, e existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando ainda é imaturo interfere com o desenvolvimento motor normal da criança."*

Na apresentação da obra FINNIE (1980 :XIV), o casal Bobath afirma, de maneira didática, que em decorrência da lesão o desenvolvimento de crianças portadoras de **paralisia cerebral** é:

> *"retardado, ou parado, e torna-se desorganizado e anormal. Em muitas crianças com paralisia cerebral, assim, vê-se uma insuficiente, ou total falta de controle da cabeça, e também um desenvolvimento incompleto da habilidade de usar as mãos e os braços para o apoio, para alcançar, para agarrar e para manipulação, faltando também à criança o equilíbrio e o controle de suas posturas, especialmente no sentar, ficar de pé, e andar".*

FINNIE (1980 :1) ressalta que nem todas as crianças possuem as mesmas dificuldades, complementando a descrição anterior da seguinte maneira:

> *"Crianças com* **paralisia cerebral** *podem ser espásticas, atetósicas, atáxicas*[11] *ou flácidas (moles)*[12] *e sua inteligência pode ir do normal ao subnormal. Pode também haver defeitos associados afetando a visão, a audição e a fala, problemas específicos de aprendizagem e possivelmente alguns problemas físicos ou envolvimentos emocionais. (...) Além disso, em muitos casos, a idade cronológica da criança não corresponde à sua idade de desenvolvimento; algumas vezes ela pode estar em um nível geral mais*

[11] A autora refere-se aos diversos tipos de paralisia cerebral: a) atetóide = a criança tem movimentos continuamente incontrolados; b) atáxico = a criança não tem equilíbrio e possui movimentos instáveis, sem ritmo, graduação e direção; c) diplegia = as pernas são mais afetadas que os braços; d) hemiplegia = somente uma parte do corpo está envolvida; e) monoplegia = somente um membro é afetado; f) quadriplegia = todo o corpo é afetado.

[12] As crianças flácidas ou hipotônicas são muito moles, ao contrário das espásticas que são muito rígidas.

unesp

baixo em todos os aspectos do desenvolvimento, em outras vezes não é assim na totalidade".

Segundo a Associação Americana de Retardo Mental - AAMR (1992) : o

retardo mental *"refere-se às limitações essenciais no desempenho intelectual da pessoa. Caracteriza-se por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média existindo, concomitantemente, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independentemente na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer, trabalho. O Retardo Mental se manifesta antes dos 18 anos."* (In: Revista Pestalozzi, nº26, junho/1993:22)

KIRK & GALLARGHER (1987 :4), definem a criança **excepcional** como:

"aquela que difere da criança típica ou normal por: suas características mentais, suas capacidades sensoriais, suas características neuromotoras ou físicas, seu comportamento social, suas capacidades de comunicação, ou suas ***deficiências múltiplas***[13]*. Essas diferenças devem ser suficientemente notáveis a ponto de requerer a modificação das práticas para possibilitar o desenvolvimento do menor até a sua capacidade máxima."*

No bojo da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994, :22), encontramos as definições de **pessoa portadora de deficiência** e **pessoa portadora de necessidades especiais**, respectivamente expostas:

"é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social."

"é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou alta habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para

[13] grifo meu, para indicar uma das categorias estudadas, onde mais de uma área de desenvolvimento encontra-se comprometida..

unesp

> *desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou recuperar seu potencial e/ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de* **pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.**[14]"

Empregando um novo termo, o MEC expande parte de seus horizontes limitantes, sem, contudo, conseguir acabar com o estigma da deficiência. O que não ocorreria também, se outras expressões fossem utilizadas tais como: **crianças especiais, *deficiente mental* (*D.M.*), *atrasado intelectualmente*, *retardado*, *intelectualmente baixo***, expressões comumente encontradas na literatura ou nos relatos dos profissionais da área, uma vez que não se trata de um problema lingüístico.

Descritas de formas distintas, as definições citadas anteriormente[15] comungam em dois pontos: a) as características que diferem o sujeito precisam estar dificultando a sua capacidade de relacionamento com os elementos do meio, e/ou sua capacidade de aprendizagem; b) a necessidade de recursos ou práticas especiais ajustáveis às suas características individuais. Logo, estes dois pontos poderiam ser considerados como fundamentais para qualquer programa de Educação Especial.

Não é objetivo deste estudo eleger uma denominação ou caracterização que melhor se aplique aos indivíduos de um pequeno grupo em relação aos demais, aos considerados "normais".

---

[14] grifo meu
[15] Reconhece-se que por trás das palavras, exista uma série de pressupostos políticos e filosóficos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1.2 - Atendimento Escolar ao Portador de Deficiência Mental, Deficiências Múltiplas e Paralisia Cerebral

Toda criança brasileira tem o direito à educação de qualidade, regulamentado pela Constituição Nacional e assegurado o atendimento especial quando este se fizer necessário, para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Segundo dados oficiais, 10% da população composta por portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados), mereceriam atendimento diferenciado, com igualdade de oportunidades, no entanto, dos 10% referidos apenas uma pequena parcela (de 1%) recebe tal atendimento.

Na tentativa de reverter esse quadro, órgãos governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) estão desenvolvendo ações, integradas ou não, em diversas modalidades educacionais, conforme o previsto na Política Nacional de Educação Especial.

O foco de atenção deste trabalho estará concentrado nas Escolas Especiais para Portador de Deficiência Mental[16], ou seja, em instituições especializadas que dispõem de equipe multidisciplinar voltada para o desenvolvimento global do aluno, desde o momento em que é diagnosticada a deficiência até a idade adulta, ou até a ocasião, julgada pela equipe como conveniente para sua transferência ao ensino regular ou a outra instituição melhor preparada para o atendimento dessa deficiência. As equipes multidisciplinares realizam nesses estabelecimentos tanto o trabalho ambulatorial quanto o escolar, subsidiando a ação das

[16] - Na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994:20), são denominadas Centro Integrado de Educação Especial

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

famílias e dos profissionais que convivem com o portador de deficiência mental, deficiências múltiplas ou paralisia cerebral.

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a capital conta, atualmente, com uma dezena de Escolas Especiais para Portadores de Deficiência Mental, as quais são subsidiadas por particulares, associações e fundações conveniadas a órgãos federais, estaduais e municipais[17]. É neste contexto educacional que se examinará como foco a percepção e o discurso dos educadores com relação ao papel do Brinquedo na Educação Especial.

1.3 - Pesquisas Empíricas sobre a Educação Especial

Na intenção de esclarecer o que há de especial nas propostas educacionais destinadas aos portadores de necessidades especiais e o que as diferencia da educação geral, vários profissionais se lançam ao estudo destas questões.

Devido à complexidade do problema, que transcende às questões técnicas e metodológicas, cada hipótese levantada permite novas discussões e, conseqüentemente, a revisão de posturas.

---

[17] Um exemplo de convênio entre escolas e Estado, é o de cedência de professores da rede pública àquelas instituições, visando aumentar o número de atendimentos. Tal parece ser uma boa saída para um Estado novo _ com sérios problemas financeiros e que precisa gerenciar as necessidades da sua população. Ressalta-se que o Estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 11 de outubro de 1977.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Julgando vários trabalhos acadêmicos em Educação Especial como descontextualizados, focalizando apenas o conhecimento exato e objetivo do "especial" sem visualizar o todo da questão, KASSAR (1995) buscou desvelar *"as imagens e concepções que as professoras de classes especiais da rede pública dos municípios de Corumbá e Ladário (MS) têm a respeito da deficiência mental, dos seus próprios alunos e do seu próprio trabalho."*

Através de entrevistas, a autora constatou que os alunos são clasificados em dois tipos: o de "aprendizagem lenta" e o "deficiente". A mesma professora que julga, sofre como docente, com o preconceito e discriminação por parte dos demais membros da comunidade, que não aceitam a classe especial inserida nas escolas de ensino regular. Porém, a responsabilidade da segregação não deve ser atribuída apenas às pessoas incompreensíveis, pois o esforço governamental de reintegração começa e termina na primeira série do primeiro grau, com a garantia de apenas uma sala especial em cada escola. Após cumprir esta etapa, o aluno é transferido para a 2ª série do ensino regular ou para a Oficina Pedagógica, onde recebe treinamento de habilidades ou profissionalizante.

Para KASSAR, ao mesmo tempo que a fala do professor revela as "mazelas"do atendimento escolar, evidencia, também, a possibilidade de um trabalho eficaz.

O trabalho na educação especial foi tema de estudo de NASCIMENTO-ANDRÉ (1995), que optou por comparar as concepções de atividades escolares realizadas entre novatos e os mais experientes.

Mediante análise dos dados coletados em entrevistas com as professoras e filmagens de suas aulas, a autora concluiu que as professoras novatas usam mais o recontar as atividades que estão realizando para, a partir daí, justificá-las, ao passo que as professoras mais

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

experientes referem-se mais a conceitos de "alunos especiais"; de modo geral, a preocupação do professor e os conhecimentos teóricos que possui são maiores que as informações abstraídas das atitudes de seus alunos em suas tomadas de decisões.

Para MARQUES (1993), cursos de capacitação profissional podem contribuir de forma importante na qualidade do trabalho do professor. Tal afirmação está embasada na análise do curso oferecido aos professores de pré-escolar da rede pública do município de São Carlos (SP), cujo objetivo maior foi instigá-los à reflexão sobre seu papel profissional, através de jogos de criatividade.

BARBATTO (1994) relata que o uso do jogo de "faz-de-conta" no tratamento físico de crianças com hemiplegia espástica provocou a diminuição da freqüência absoluta da resistência às realizações de técnicas específicas para seu quadro imunológico. Constatou, ainda, mudanças no conteúdo das verbalizações das crianças em relação a seus membros afetados, quando na situação de brincadeira, indicando maior relacionamento com o corpo.

Seguindo também os caminhos do jogo de faz-de-conta, ALMEIDA (1995) investigou como crianças portadoras de deficiência mental são capazes de perceber que um indivíduo se mantém o mesmo, apesar de se apresentar diferentemente, conforme os papéis que vivencia, comparando-as com seus pares que não apresentam tal capacidade. Os resultados mostraram que o grupo de alunos "conservadores" se diferencia dos "não conservadores" por vários aspectos: o primeiro grupo mostra melhor coordenação dos papéis sociais desempenhados e mais interações respresentativas mediadas por verbalizações do que os do segundo. Aparentemente, também os recursos de linguagem do grupo de crianças conservadoras são mais típicos de fases mais adiantadas do jogo de faz-de-conta, contribuindo para o planejamento de ações e organização de situações de representação coletiva. Discutidos

unesp

à luz de pressupostos sócio-interacionistas, os resultados apontam para o entrelaçamento de aspectos sociais e cognitivos no desenvolvimento destas crianças dadas as potencialidades do jogo no desenvolvimento e como recurso facilicitador de sua integração social.

O conjunto destes estudos não aborda a interação do portador de necessidades especiais em situação escolar formal, o que implica em conhecer a concepção do professor e sua forma de atuação.

2 - O Brinquedo e a Educação Infantil

2.1 - Brinquedo, Jogo e Brincadeira

Grandes nomes da pintura retraram crianças brincando, em períodos anteriores à descoberta da infância. Um trabalho de documentação, continuado e complementado por outros artistas e estudiosos através dos anos.

Embora este não seja um assunto recente, as discussões para a conceitualização do **brinquedo** não se esgotaram.

A teoria de Calmenttes, que distinguiu o **brinquedo** e o **jogo** pela quantidade de integrantes, foi complementada por Rabec-Maillad, que defendeu a existência de

unesp

um código de regras capaz de regulamentar a participação coletiva no **jogo**, não comportando a efemeridade e a fantasia características do **brinquedo**. (OLIVEIRA, 1982:56)

Na visão de Maynard, o vocábulo **brinquedo** tem duplo sentido: um de objeto utilizado no entretenimento e outro de atividade (id.ibid. :58). O prazer, de brincar e de jogar, é motivo suficiente para que um ou mais elementos participem do **brinquedo**, sem que haja qualquer disputa, ou competição pela vitória como ocorre no **brinco** ou **brincadeira**.

Em Homo Ludens, obra consagrada como um clássico da literatura sobre o **jogo**, HUIZINGA (1971 :16) apresenta a seguinte definição:

> *"O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material , com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodear-se de segredo e a sublimarem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.*
>
> *A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa."*

KISHIMOTO (1996 :16-8) busca em Bougere e Henriot, pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et Jouet, a diferença entre jogo e brinquedo. Discutindo três significados atribuídos ao **jogo**:

1° - A imagem do jogo não é fruto de nenhuma teoria científica e sim de construções que cada grupo social elabora com base em seus valores, costumes e sua época, expressos por meio da linguagem, ou seja, é o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social;

unesp

2° - Um sistema de regras seqüencial, que permite a identificação e a diferenciação de cada de jogo. Durante a execução das regras do jogo, o jogador também está desenvolvendo uma atividade lúdica;

3° - um objeto empregado na brincadeira.

Liberto de regras, que organizem sua utilização, o brinquedo, nesta concepção, estimula a representação e a imaginação evocando aspectos da realidade. As imagens representadas no brinquedo assemelham-se aos elementos da natureza, do cotidiano, no técnico e científico e também de realidades imaginárias, como dos contos de fadas.

> *"O* **brinquedo** *contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e pela imaginação. O vocábulo 'brinquedo' não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto o objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil . E a* **brincadeira***? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, o brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança e não se confundem com o jogo."(id. ibid. :21)*

Embora existam variações de significados para os termos jogo e brincadeira, de acordo com a origem, várias línguas fazem uso de uma única expressão. Rosamilha (apud BOMTEMPO & HUSSEIN, 1986 :18), aponta os termos referentes ao brinquedo, utilizados pelos europeus: "spielen" do alemão, "jouer" do francês, "juguete" do espanhol e, "gioco" do italiano.

Segundo Raabe (apud BOMTEMPO, 1982 :23) *"nada permite afirmar que determinado tipo de comportamento é jogo ou que determinado tipo de comportamento é*

unesp

brinquedo". De posse de um objeto, as crianças são capazes de assumir comportamentos de **jogo**, **brincadeira** ou **exploração**.

Devido à dificuldade de elaboração conceitual significativa para o **brinquedo**, **jogo** e **brincadeira**, neste estudo, a exemplo de outros autores (BOMTEMPO, HUSSEIN & ZAMBERLAN, 1986; CARNEIRO, 1990; KISHIMOTO, 1994, OLIVEIRA, 1984 e outros), tais termos serão utilizados indistintamente. Respeitando, sobretudo, o contexto no qual cada autor fez o emprego destas palavras.

O leque de opções terminológicas, úteis para expressar o objeto material ou a própria ação de brincar, não se restringe a estes três termos, ampliando-se com expressões contidas nos vocabulários dos professores entrevistados, nos documentos oficiais da escola e em outros estudos.

Livres da delimitação e diferenciação de termos, e atentos ao desvelar da realidade, não haverá desprezo por qualquer definição, as quais serão discutidas posteriormente.

2.2- Brinquedo na Educação

A prática do brinquedo tem despertado interesse em diversas áreas de estudo, dentre elas, a educação. Nos relatos metodológicos de Itard (apud PESSOTTI, 1984 :51-3) o emprego do jogo está vinculado à motivação da curiosidade e da atenção.

unesp

Para Froëbel _ criador do Kindergarten _ o **brinquedo** é atividade espontânea da criança (CARNEIRO, 1990 :45) e se desenvolve nos mais variados contextos.

Preocupados também com as atividades, interesses e necessidades infantis, Claparède, Montessori e Freinet dedicaram grande parte de seus estudos ao brinquedo (id. ibid., :45).

O brinquedo associado à educação, segundo CARNEIRO, pode ser focado a partir dos pontos de vista das abordagens *sociológica, psicológica e pedagógica*.

Na primeira abordagem, a autora destaca as contribuições histórico-sociais de Huizinga, Callois e Salles de Oliveira, que discorrem sobre a relação existente entre brinquedo e cultura.

Por outro lado, a abordagem *psicológica* pode ser vista à luz das tendências: psicanalítica, behaviorista e cognitivista. Na primeira tendência, o brinquedo é estudado por sua **função simbólica e seu papel nas fantasias**, tendo por defensores Freüd, Klein, Aberastury, Bettelheim e outros. Focalizando a relação existente entre o brinquedo e o comportamento, a abordagem behaviorista é representada em estudos de Bomtempo, Rosamilha, Hussein e outros. Os cognitivistas, tais como: Piaget, Vygotsky, Bruner e Elkonin, preocuparam-se com as influências do brinquedo sobre o desenvolvimento mental infantil.

Na tendência *pedagógica*, a terceira mencionada por CARNEIRO, destacam-se os trabalhos de Ferran, Uemura, Oliveira e Pinazza, os quais servem de indicativos para o crescente interesse pelo assunto, no contexto escolar.

Apoiando-se na definição de jogo de Callois e na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento, MACEDO (In: MACEDO & MATTIOLI, 1994 : 4 - 8) defende que o jogo

unesp

possui ampla função educacional. O jogo começa como exercício funcional, ainda nos primeiros meses de vida; com o poder infantil de subordinar o real ao imaginário . Ao final dessa etapa é favorecida a diferenciação entre significado e significante e o jogo ganha status de símbolo. O jogo simbólico se prolonga até o período de operações concretas, a partir do que começa o seu declínio e a substituição pelos jogos com regras.

Convencidas de que os jogos, utilizados com a compreensão da teoria piagetiana, podem favorecer a aprendizagem, KAMII & DEVRIES (1991) dedicam-se aos *jogos em grupo* : marco de uma conquista cognitiva e social na vida da criança. Descentralização e coordenação de pontos de vista são pré-requisitos para a participação real em qualquer jogo deste tipo[17], o que não significa que as crianças tenham primeiro de adquiri-las para depois jogar.

No processo educacional, a utilidade do jogo deve ser avaliada de modo que este atenda as possibilidades de: ser interessante e desafiador; cada criança avaliar o seu próprio desempenho; participação ativa de todos os jogadores do início ao fim. As autoras KAMII & DEVRIES defendem, ainda, a intervenção do professor sempre que necessária, objetivando a maximização da aprendizagem de seus alunos, sem que haja a imposição de regras ou valores.

Estes e outros autores, cada qual a seu modo, defenderam a importância do brincar no processo de desenvolvimento e socialização da criança.

---

[17] Os jogos em grupos foram organizados em oito categorias: alvo, corrida, perseguição, esconder, adivinhação, comandos verbais, cartelas e, tabuleiros. Tal categorização foi influenciada pela *"ênfase que Piaget dá ao papel de ação e conservação do pensamento e da intrínseca relação entre ação física e mental"* (:50-1)

unesp

2.3 -Critérios de Classificação e Escolha do Brinquedo

Outra preocupação importante sobre o brinquedo é referente à sua classificação, um problema para o qual vários estudiosos apontaram soluções, não havendo portanto consenso entre eles.

Seguindo tanto conteúdo do jogo quanto a atitude do jogador, Callois (apud OLIVEIRA, 1982 : 59) agrupou os jogos em dois: os marcados pela liberdade, improvisação, diversão e turbulência pertencem ao grupo da "*paidia*"[18], e os marcados pelas regras são chamados "*ludus*". O autor supôs que paidia e ludus ocupem posições diversas e que, para ir de um a outro, movimente-se de modo pendular passando por quatro categorias; cada uma possui um critério dominante, as quais são: "*agon*"_ jogos em que predomina competição, "*alea*"_ o acaso, "*mimicry*"_ o disfarce ou simulacro e "*ilinx*"_ a vertigem.

[18] Para BOMTEMPO (1990:37) o termo correto é "paidia", enquanto para OLIVEIRA (1982:59) é "paedia".

unesp

O **quadro A** retrata a: **Divisão de Jogos segundo Callois:**

	AGON (competição)	ALEA (azar)	MIMICRY (imitação)	ILINX (vertigem)
PAIDIA ↑	Não-regulamentados			
Barulho Agitação Riso Louco	Corridas Lutas Atletismo	Cara ou Coroa	Imitações Infantis, Ilusionismo, Bonecos, Máscaras, Fantasias	Rodopio Infantil Carrosel Balanço Valsa
	Boxe, Bilhar, Esgrima, Damas, Futebol, Xadrez	Apostas Roleta	Teatro	Esqui Alpinismo
Pipas Jogos de Cartas (paciência) Palavras Cruzadas	Competições Esportivas em Geral	Loteria: Simples, Composta ou por Aproximação	Artes do Espetáculo em Geral	
↓ LUDUS				

Fonte: OLIVEIRA (1982,:60)

OLIVEIRA (id.ibid.), ao final do quadro, explicou em nota: *"em cada coluna vertical os jogos são classificados de uma forma muito aproximada e numa tal ordem que o elemento PAEDIA diminui de modo constante e o LUDUS aumenta de modo também constante"*.

Voltados para o modo como as características e objetivos dos jogos apresentam-se em cada etapa do desenvolvimento infantil, Jean Piaget e Jean Chateau desenvolveram suas teorias.



PIAGET (1975) defendeu o jogo dividido em três blocos. O primeiro, atendendo a necessidades de exploração sensório-motora, é denominado de *"jogo de exercício funcional"*. Posterior ao aparecimento da linguagem, o *"jogo simbólico"* permite à criança usar um objeto por outro atribuindo-lhe novas significações. Capaz de ponderar sobre o ponto de vista alheio, as crianças maiores submetem suas condutas ao código de regras do jogo. O "*jogo de regras*" é praticado por toda a vida.

A longa lista de jogos classificados por CHATEAU (1987 :108-23) é apresentada de forma sucinta por BOMTEMPO (1990 :38), em quatro grandes grupos: *"funcionais"*, *"simbólicos"*, de *"habilidade"* e os de *"sociedade"*.

O **quadro B** traz, a: **Classificação de Jogo elaborada por Chateau**

TIPO DE JOGO	CARACTERÍSTICAS	FAIXA ETÁRIA
funcionais	corresponde a gestos espontâneos repetidos por efeito de reação circular;	0 a 7 anos
hedonístico	objetiva um prazer;	1 a 3 anos
com o novo	de manipulação e exploração; manifestação de faculdades que o animal ignora; esboços do "jogo" humano;	a partir de 1 ano
de destruição	surge da necessidade de auto-afirmação; têm o papel de revide contra o adulto, mas podem ser um revide contra outra criança;	1 a 12 anos
de desordem e euforia	envolvem desordem e arrebatamento; pode ser uma forma de entrar em contato com o outro, dominando-o ou retomando sua vantagem perdida; muito próximo dos jogos de destruição;	4 a 12 anos
figurativos	ou de imitação;	2 a 13 anos
de construção	uma ampla tendência à ordem; mais elaborados que as imitações, pois o esquema dirigente é abstrato, extraído dos conhecimentos triviais;	a partir dos 2 anos



de regras arbitrárias	são criadas novas regras em referência a objetos ou ao próprio corpo; a regra se liberta de esquemas concretos de imitação, quanto dos abstratos primitivos;	a partir dos 4 anos
de valentia	poucas articulações entre os integrantes do grupo, cada um mostra seu valor; com sua evolução desembocam nas competições cooperativas;	7 a 10 anos
de competição	eventualmente com equipes organizadas;	a partir de 08 anos
danças	jogos de regulação estrita, ou seja, supõem imitações nas evoluções de esquemas;	a partir dos 4 anos
cerimônias	jogos de regulação estrita.	a partir dos 7 anos.

Fonte: elaborada a partir de CHATEAU (1987 :108-23).

Os cinco tipos iniciais são desprovidos de regulamentação e os quatro últimos, além de regrados, são coletivos.

Baseada na abordagem piagetiana, Denise Gáron criou o Sistema ESAR[19] de classificação dos jogos e brinquedos, os quais são apresentados dentro de uma ordem cumulativa e hierárquica, composta por jogos de: *"exercícios"*, *"simbólicos"*, de *"construção"*, de *"regras simples"* e de *"regras complexas"*. Este sistema é usado principalmente por brinquedotecários e fabricantes, na organização de seus produtos.

[19] criadora do Sistema ESAR - exercício, símbolo, construção e regra.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Quadro C - Classificação de brinquedos segundo Gáron

ATIVIDADES LÚDICAS	CONDUTAS COGNITIVAS	HABILIDADES FUNCIONAIS	ATIVIDADES SOCIAIS	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	CONDUTAS AFETIVAS
1-Jogo de exercitamento jogo sensorial: -visual -auditivo -tátil - olfativo -gustativo -motor -jogo de manipulação **2 - Jogo simbólico** jogo de: -faz-de-conta - papéis - representação **3- Jogos de construção** -arranjo de peças jogos de montagem: -mecânica -eletromecânica -elétrica -científica -artística **4-Jogos de regras simples** jogo de: -loto -dominó -seqüência -circuito -destreza -esportivo elementar -estratégia elementar -azar -questões/resposta elementar	**1-Conduta sensório motora** repetição reconhecimento sensoriomotora generalização sensoriomotora raciocínio prático **2 - Conduta simbólica** -evocação simbólica -ligações imagens/palavras -expressão verbal -pensamento representativo **3-Conduta intuitiva** - triagem - pareamento discriminação: - de cores - de tamanhos - de formas - de textura - temporal - espacial - associação de idéias - raciocínio intuitivo **4-Condutas operatória concreta** _classificação -seriação -correspondência de agrupamento	**1 - Exploração** percepção: -visual -auditiva - tátil -gustativa -olfativa localização: -visual -auditiva -preensão -deslocamento movimento dinâmico no espaço **2 - Imitação** reprodução de: -ações -objetos -eventos -papéis - modelos -palavras -sons -aplicação de regras atenção: -visual -auditiva discriminação: _visual _auditiva -tátil -auditiva -gustativa -olfativa memória: -visual -auditiva -tátil	**1 - Atividade individual** atividade: - solitária - paralela **2- Participação coletiva** atividade: -associativa -competitiva -cooperativa **3-Participação variável** atividade solitária: -ou paralela -associativa -competitiva -cooperativa	**1-Linguagem receptiva oral** -discriminação verbal -pareamento verbal -decodificação verbal **2_Linguagem produtiva oral** -expressão pré-verbal -reprodução verbal de sons -nomeação verbal -seqüência verbal **3- Linguagem receptiva escrita** discriminação de letras correspondência letra-som decodificação: -silábica -de palavras -de frases -de mensagem **4 Linguagem produtiva escrita** memória: -ortográfica -gráfica -gramatical -sintática -expressão escrita	**1-Confiança** -não diferenciação -sorriso como resposta social -apego a um objeto transacional - angústia frente ao desconhecido **2-Autonomia** conhecimento: -do nome -do corpo -reconhecimento de si **3-Iniciativa** -diferenciação de sexo -identificação parental -aprendizagem de papéis sociais **4-Trabalho** -curiosidade intelectual -reconhecimento social -identificação extrafamiliar **5-Identidade** -procura de uma personalidade -aprendizagem de formas de aprendizagem social

-vocabulário -matemática -teatro **5-Jogos de regras complexas** jogo: -de reflexão -esportivo complexo -estratégia complexa -azar -questão/respostas complexas -vocabulário complexo	-relação imagem palavra -enumeração -operações numéricas -conservação de quantidades físicas -coordenadas simples -raciocínio concreto relações: -espaciais -temporais **5-Conduta operatória formal** raciocínio: -hipotético -dedutivo -indutivo -combinatório sistema de: -representações complexas -coordenadas complexas	-gustativa coordenação: -olho-mão -olho-pé orientação: -espacial -temporal **3-Performance** acuidade: visual auditiva -destreza -flexibilidade -agilidade -resistência -força -rapidez -precisão -paciência -concentração -memória lógica **4-Criação** criatividade: -expressiva -produtiva -inventiva			

Fonte: CUNHA, 1988 :22.

Representante da escola neofreudiana, Arminda Aberastury (In: OLIVEIRA, 1982 :65), ocupa-se do papel do jogo e do interesse que este desperta nas crianças de cada faixa etária.

Quadro D - Esquemas das Associações feitas por A. Aberastury

IDADE	DESCOBERTA	SUPORTE MATERIAL	SIGNIFICADOS	SENSAÇÕES EXPERIMENTADAS
4º mês	o "aparecer"e o esconder	lençol	elaboração da angústia do desprendimento	perda/recuperação
4 a 6 meses	emissão de sons	chocalho	abandono da exclusividade materna/aceitação da presença do pai	encontro/separação
6 meses a 1 ano	exploração de objetos ocos	potes, canos, fendas	anúncio da forma adulta de manifestar amor	unir/separar
8 a 12 meses	diferença entre sexos	bonecas, animais	fantasias de união; forte desejo de ter um filho	maternidade/paternidade
3 anos	imagem	desenhos de casas, do corpo	interesse pelo corpo	retenção de imagens
3 a 5 anos		gavetas	angústia e destruição e da desordem	limpeza/ordem
depois de 5 anos		brincadeiras genitais (mamãe/papai; médico/enfermeira,. etc) jogos de sorte (ludo, banco imobiliário e outros)	necessidade de tocar de ser visto, de ser, de ver	entre meninos, a competição torna-se sinônimo de aniquilação
7/8 anos até a puberdade		lutas; futebol; brincar com as mãos, pegando e apalpando	retomada de interesse pelo corpo	
10/11 anos puberdade	formação de grupos		meninas com meninas / meninos com meninos abandono dos brinquedos e interesse pelas experiências amorosas	conhecimento e apreensão das funções de cada sexo.

Fonte: OLIVEIRA (1982 :65)

OLIVEIRA (1982 :63-71) destaca diferentes formas de classificação do brinquedo, focalizando os seguintes critérios:

- *"sexo"* - brinquedo para meninos, para meninas e os que servem para ambos os sexos;

- *"concepção"* - Barthes fala de vulgares e criativos, os primeiros são miniaturas da comunidade adulta, e os demais são pensados e organizados pelas crianças para expressão lúdica;

- *"confecção"* - dividido principalmente em artesanais e industriais;

- *"fonte de inspiração"* - os motivos podem ser os tradicionais ou modernos;

- *"relação entre o artesão e o usuário"* - objeto pode ser criado com fins comerciais ou para lazer, pessoal ou de algum familiar;

- *"imitação"* - Roger Pinon propõe classificação minuciada do brinquedo, a partir da possibilidade que cada um oferece para imitação;

- *"conteúdo pedagógico"* - escolhido para proporcionar a aprendizagem e não por interesses pessoais (da criança);

- *"características ou funções dos jogos"* - o objeto em si é focalizado.

unesp

Pode-se acrescentar nesta lista a classificação respaldada na *"tipologia do brinquedo"*, como procedeu AFLALO (1990 :81-110) em sua pesquisa. No seu estudo, os tipos de brinquedo apresentados são:

- bonecas e acessórios;
- bichos e acessórios;
- brinquedos bélicos;
- meios de transporte;
- jogos;
- acessórios para jogo e brincadeiras;
- acessórios domésticos e
- instrumentos musicais.

Diante de tantas classificações, escolher o "melhor" brinquedo torna-se uma tarefa difícil.

Reportando-se aos jogos em grupo, DEVRIES (In: KAMII e DEVRIES, 1991 :5-12) afirma que, para ser bom um jogo, deve ter as seguintes qualidades:

1 -*"Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem;"*

unesp

2 - *"Permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho;"*

3 - *"Permitir que todos os jogadores possam participar do começo ao fim."*

CUNHA (1988 : 23-4) propõe nove ítens a serem observados:

- interesse;
- adequação;
- apelo à imaginação;
- versatilidade;
- composição;
- cores e formas;
- tamanho;
- durabilidade e
- segurança.

Organizados de forma didática, por BOMTEMPO (1990 :36-44) os critérios foram reunidos em três grupos classificatórios:

a) "*Tipo de brinquedo*" - onde são observadas as qualidades dos objetos, segundo o material, durabilidade, peso, textura, maciez, atoxidade, cor, forma, etc. A finalidade do objeto também precisa ser considerada, ou seja, o grau de possibilidades que oferece para a exploração e a criação de atividades pelo consumidor (regras), recebendo as classificações de: *estruturado*, *semi-estruturado* ou *não estruturado*;

b) os "*Aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem*" - considera que a criança pode aprender e/ou adquirir habilidades específicas, tais como: lateralidade, coordenação motora, discriminação espacial, etc., através da manipulação de brinquedos;

c) os "*Usos atribuídos ao objeto*" - finalidades, temas e funções sugeridos pelo brinquedo.

BOMTEMPO (id.ibid.) destaca, ainda, a importância da observação de conhecimentos prévios, para que o brinquedo sugira uma prática adequada.

Não há como esquecer que durante suas brincadeiras, além dos brinquedos objetos construídos com este fim, as crianças fazem utilização de outros materiais criados para atender objetivos diversos, como por exemplo: utensílios de cozinha, uma tampa de panela que pode ser transformada em direção (volante) de carro.

BOMTEMPO (1990) destaca, ainda, a importância da observação de conhecimentos prévios, para que o brinquedo sugira uma prática adequada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Munido de alguns critérios no momento da escolha de um brinquedo, aumentam-se as possibilidades de o adulto poder oferecer à criança objetos condizentes com suas necessidades típicas e especiais.

Neste estudo, o brinquedo será analisado principalmente pelas veias das abordagens psicológicas, de Piaget e Vygotsky, visto que no panorama educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, anteriormente descrito, são essas teorias norteadoras as mais difundidas entre os professores.

Aceito esse pressuposto, considera-se ser fundamental indagar qual a visão do educador sobre esse assunto.

2.4 Abordagens Psicológicas do Brinquedo

A seguir, serão apresentadas as concepções teóricas de Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky sobre o brinquedo. A razão desta escolha está no destaque dado aos pressupostos teóricos destes dois autores na maioria dos cursos de formação[20] ou de capacitação profissional, na área de Educação, em Mato Grosso do Sul.

[20] Lê-se 2° e 3° graus.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

2.4.1- Teoria do Jogo de Jean Piaget

A maior crítica que a teoria piagetiana tem recebido é a de não valorização do social no desenvolvimento humano, uma acusação infundada, na opinião de seu autor, que julgou este aspecto suficientemente trabalhado desde seus primeiros estudos. Esclarece, ainda: *"na verdade, está bem claro que em todo o meu trabalho o confronto de pontos de vista já é indispensável, desde a infância, para a elaboração das ciências, pelos adultos"* (In: KAMII & DEVRIES, 1991 : IX).

A sociedade humana é composta por seres cujo desenvolvimento é superior à satisfação das necessidades básicas para a sobrevivência biológica (por exemplo, de alimentação, procriação e segurança). Entretanto, estas necessidades são reguladas e facilitadas pela forma de organização social. Conseqüentemente, essas necessidades biológicas são ampliadas, pois o sujeito, para adaptar-se ao meio, passa a precisar, também, de comunicação e de relacionamento pessoal.

A adaptação do organismo ao meio depende dos processos complementares de assimilação e acomodação. Emprestado da Biologia, o termo "assimilação" indica o processo cognitivo pelo qual o sujeito integra uma nova informação (perceptual, motora ou conceitual) aos seus esquemas ou padrões de comportamento anteriores, ao passo que "acomodação" é a criação de novos esquemas ou a transformação de um esquema anterior, ocasionada pelo confronto ou dificuldade de ajustar um esquema a outro, anterior.

"A inteligência provém da adaptação, de tal forma que há uma continuidade perfeita entre o que consideramos biológico e o que consideramos como inteligência" (KAMII & DEVRIES, s.d. : 27).

unesp

Para PIAGET (In: KAMII & DEVRIES, 1991 : IX), o jogo é *"uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade constitutiva da criança"*, podendo ser classificado em três grandes estruturas de exercícios, simbólicos e de regras, as quais acompanham a evolução das estruturas mentais.

2.4.1.1.- O Nascimento do Jogo e o Exercício Funcional

Nota-se, na teoria piagetiana, uma correspondência entre os estádios do jogo e os estádios progressivos da inteligência sensório-motora.

Atento ao prazer funcional capaz de motivar as repetições (*reações circulares*), nos dois primeiros meses de vida, PIAGET constatou que, neste período, a maioria dos esquemas[21] adquiridos *"davam lugar a uma assimilação funcional à margem das situações de adaptação propriamente ditas, ou seja, uma espécie de funcionamento do prazer"* (PIAGET, 1975 :149). Essa necessidade de funcionamento e exploração, motivada pelo prazer, é o que caracteriza esta primeira manifestação do jogo _ o *jogo de exercícios funcionais.*

É fundamental destacar que nenhum esquema é, "a priori", *adaptativo, imitativo* ou *lúdico*. O seu caráter é determinado pelas relações estabelecidas reciprocamente entre os processos de assimilação e acomodação.

---

[21] Esquemas podem ser entendidos como estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam ao meio. Adaptação e a modificação destas estruturas acompanham o desenvolvimento cognitivo (WADSWORTH, 1993:2).

unesp

Três formas de representar as "relações recíprocas" são apontadas por Piaget, no período sensório-motor, as quais são: *adaptação inteligente, jogo de exercício e imitação*.

No ato de *adaptação inteligente,* cada objeto ou movimento é assimilado aos esquemas conhecidos, que por sua vez transformam-se acomodando-se aos novos elementos, o que permite uma antecipação causal.

No *jogo de exercício sensório-motor*, só há assimilação do desconhecido ao esquema anterior.

Na *imitação* ocorrem as modificações dos esquemas antigos, através da acomodação ao modelo atual, que permite a reconstrução integral do modelo original, já que não há a assimilação do novo.

Depois dos três meses de idade, a criança começa a ensaiar comportamentos de imitação, sem possuir uma imagem mental. A *imitação* é marcada pela sobrepujância da acomodação sobre a assimilação.

O processo evolutivo do jogo acontece de maneira oposta ao da imitação, pois há *"um relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção do exercício de atividade de prazer único de dominá-las* (atividades) *e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou poder."* (id. ibid. :118)

Os jogos de exercícios, analisados por sua forma de conservação, podem ser categorizados em dois grupos: os puramente sensório-motores e os que envolvem o próprio pensamento, sem que estes se constituam em simbólicos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Do ponto de vista estrutural, estes jogos comportam, ainda, três subdivisões: a primeira delas é a de *"exercício simples"*, onde a criança faz e refaz uma ação por diversas vezes como, por exemplo, a menina que repete a seqüência de encher um baldinho de areia, fazer um bolo, comprimindo-o contra o chão, e desmanchá-lo com uma pá. A outra divisão é a das "*combinações sem finalidades*" prévias. Tais combinações são lúdicas do início ao fim, como fazem os pequenos que enfiam contas nas hastes dos ábacos sem obedecer a nenhuma ordem, plano ou critério; e, finalmente, a terceira subdivisão diz respeito às "*combinações com finalidade*" lúdicas, exercidas na maioria das ações desse período.

A repetição, típica de qualquer jogo de exercício, acaba por cansar, saturando a própria atividade. Porém, como esta forma de jogo não é exclusiva do período sensório-motor, sempre que o indivíduo faz uma nova aquisição, quer seja material ou de conduta, ele se lança a um novo jogo de exercício, com sua nova função, distraindo-se com seu poder.

A freqüência destes jogos sofre uma diminuição com o amadurecimento da criança, principalmente depois do aparecimento da linguagem, abrindo espaço para a instauração de um novo tipo de jogo: o simbólico.

2.4.1.2.- O Jogo Simbólico.

O surgimento da fala serve como indicador da manifestação da capacidade infantil de representação de alguma coisa, objetos e acontecimentos (*significado*) por meio de

unesp

um *significante*, o que só é possível com a evocação do elemento ausente e construção ou emprego de *significantes* diferenciados.

A distinção entre *significado* e *significante* é o ponto de origem da *função semiótica*. Neste período, quatro outras condutas aparecem, simultaneamente à linguagem oral, as quais são: a imitação diferida[22], o jogo simbólico, o desenho e a imagem mental[23].

A transição do jogo de exercícios sensório-motor para o jogo simbólico pode ser notada através do uso de *esquemas simbólicos*, isto é, da *"reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto habitual"* (MONTOYA, 1988 :135).

Tão logo o esquema simbólico seja desligado do seu contexto, ele se constituirá *"suficiente para garantir o primado da representação sobre a ação pura, o que permitirá ao jogo assimilar o mundo exterior ao eu, com meios infinitamente mais poderosos do que os simples exercícios sensório-motores"* (id. ibid. :136).

O *esquema simbólico* pode ser entendido por sua função de exercício; um exercício simbólico. A criança deixa de buscar apenas satisfação motora; ela passa a sentir prazer em "fazer de conta", um espetáculo oferecido a si própria e aos outros.

Brincando solitariamente, usa o esquema simbólico para *"exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limite, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora"* (PIAGET, 1975 :158). Tal ato ocorre não para ganhar habilidades em suas atividades rotineiras, conforme a tese do pré-exercício, mas por um processo amplo de assimilação funcional.

---

[22] *" é a imitação de objetos e eventos já distantes há algum tempo"* (WADSWORTH, 1993 :52).
[23] Representação interna, símbolos, de objetos ou fatos acontecidos anteriormente. (id. ibib. : 53)

unesp

O jogo simbólico não se restringe à assimilação do real ao eu, como ocorre nas demais formas de jogo, pois, como explicaram PIAGET & INHELDER (1968 :47), a linguagem simbólica, construída pelo eu e modificável conforme as necessidades, age como reforço para a assimilação.

Surgem novas formas e manifestações do jogo simbólico à medida em que o pensamento evolui.

Duas formas caracterizam os jogos simbólicos da segunda fase. A primeira delas é *"assimilação simples de um objeto a um outro"*. O uso da expressão assimilação simples é justificado por PIAGET, como oposição aos tipos mais avançados, *"nos quais intervêm reproduções de cenas inteiras ou novas combinações simbólicas"* (id. ibid. :161)

A brincadeira da criança que toma uma caixa por um carro, atribuindo-lhe movimento, serve para exemplificar a constituição da *significação* (*simbolizado* ou *significado*) do símbolo, isto é, fusão da imitação simbolizante e da assimilação lúdica.

Popularmente conhecida como *"jogo da imitação"*, a forma seguinte (tipo II B), é caracterizada pela *"assimilação do próprio corpo ao de outrem ou a quaisquer objetos"*. Evocando um personagem, um modelo conhecido, a fim de imitá-lo, coloca-o na posição de *simbolizado*, enquanto os seus movimentos reprodutores da ação assumem a função de *simbolizante*. Entende-se que essa imitação está subordinada à assimilação lúdica.

Posterior à transição, constituída pelo esquema simbólico, em que a criança passa a fazer generalizações dessas condutas, ou seja, atribuir à outrem um esquema de ação que só era reproduzido consigo mesma, ela começa a fazer uso da representação independente do símbolo, o que só é possível com a *"projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos"* (tipo I A).

unesp

Complementando esta forma de jogo, nesse mesmo nível de evolução, organiza-se a " *'projeção de esquemas de imitação sobre novos objetos' (tipo I B). Isto é, trata-se, ainda, de uma projeção de esquemas simbólicos, mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não diretamente à ação do sujeito"* (PIAGET, 1975 :160).

O *simbolismo* é constituído pela dissociação entre o significante e o significado, originada com a mudança do exercício sensório-motor para os esquemas simbólicos.

Segundo PIAGET, em um jogo, o gesto executado desempenha o papel de simbolizado e o objeto representado é o simbolizante. Prossegue o autor, assinalando que, nos "rituais lúdicos", nomenclatura utilizada para referir-se aos exercícios sensório-motores, ao voltar à reprodução para a suas próprias ações , a conduta infantil é auto-imitativa (id. ibid. :161).

O ápice do jogo simbólico só será atingido após os três anos de idade, quando o símbolo está constituído em sua generalidade, isto é, a criança constrói cenas inteiras, preocupada com detalhes, em vez de assimilar um objeto a outro ou fazer imitações isoladas.

> As "combinações simples" (tipo III A), *"situam-se gradativamente, entre a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior, contudo todos eles reúnem, embora de acordo com dosagens variáveis, elementos de imitação e elementos de assimilação deformante. Na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está em seu máximo, mas existe, não obstante uma transposição com intuitos subjetivos e não copia nenhum padrão de acomodação"* (id. ibid :169)

Ampliando a extensão do jogo simbólico as *"compensações simbólicas"* (tipo III B), constituem uma nova forma de ficção simbólica de atos proibidos que aparecem

para corrigir a realidade e não para ampliar um estado de prazer. Quando ao jogar a criança age de modo que jamais teria coragem de agir, ela atribui ao jogo a função de "catarse". Por exemplo ao se deparar com uma situação difícil, a criança faz uso de *"combinações liquidantes"* (tipo III C), para compensá-la ou aceitá-la, refazendo o quadro mediante uma transposição simbólica (id. ibid. :172), de natureza catártica.

Essas três últimas formas de jogo *"mostram, com particular clareza, a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando estes das necessidades de acomodação"* (id. ibid. :175).

Gerados para atender à necessidade do sujeito, estes seres fictícios assumem o papel de "auditores benévolos ou de espelhos do eu", assemelhando-se à linguagem interior, comportamento típico do pensamento adulto. Em alguns casos, estas criações podem amenizar a autoridade dos mais velhos, simbolizando-as.

Nas formas vindouras, a aceitação de uma ordem ou conselho será trabalhada com a antecipação simbólica dos resultado o que foi denominado por Piaget de "*combinações simbólicas antecipatórias*".

Entre os quatro e sete anos, os maiores progressos do jogo são: maior coerência nas narrações fantasiosas, com idéias organizadas dentro de uma seqüência lógica; a imitação é mais detalhada e muito próxima do real; os monólogos coletivos são superados, pelo simbolismo coletivo e pela definição de papéis dentro da organização do jogo. (BATTRO, s.d. :103). Isso vai dando lugar a um declínio do jogo simbólico, entre os sete e doze anos, o que é atribuído por PIAGET como *"em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado."* (1975 :180).

unesp

Embora nos trabalhos manuais, desenhos e construções os traços aumentem sempre e mais, à proximidade com o real, o simbolismo não desaparece, ficando à mercê da inteligência, para que, juntos, favoreçam as experiências criativas.

2.4 1.3 - Jogo de Regras

"No estágio sensório-motor, as crianças não têm conceito de regras de jogo. Durante o estágio pré-operacional, elas tornam-se cientes das regras e exigem dos outros uma adesão mais rígida àquelas. Elas percebem as regras como fixas e permanentes e ao participar de jogos elas jogam para 'vencer'." (WADSWORTH, 1993 :102)

Somente no início do pensamento pré-operacional concreto, aproximadamente aos sete anos, é que as crianças passam a compreender a importância das regras dentro de uma instituição social. Surge, então, a terceira forma de conduta lúdica, descrita na teoria piagetiana como "jogo com regras".

Comportando um complexo sistema de enunciados e reguladores de conduta, este tipo de jogo só se efetiva quando os participantes concordam com as normas impostas, independentemente de terem sido originadas no grupo (espontâneas) ou não. Essa característica mantém-se desde a formulação de jogo das crianças pequenas, que discutem mais do que jogam, até o adulto.

Ao contrário dos outros tipos de jogos, que são substituídos por outros, durante a evolução, o jogo com regras é praticado em todas as idades.

unesp

2.4.2 - Teoria do Jogo de Vygotsky

O termo *brinquedo* é entendido, nesta teoria, como atividade, como ação. Para tal, é preciso desvelar os motivos que levam a criança a este tipo de ação, ou seja, de suas necessidades, incentivos, motivações e tendências. A base do brinquedo está na relação entre o pensamento e o mundo real.

Sabe-se que motivações sofrem modificações à medida em que a criança amadurece[24], assim como o tempo de espera, entre o desejo e a sua satisfação, são alterados conforme o amadurecimento. A prova disso está no fato de que os pequenos não suportam a idéia de realizações futuras, interessando-se apenas pelo agora, pelo imediato, ao passo que os calouros da pré-escola envolvem-se "*num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e nesse mundo que é o*" brinquedo.(VYGOTSKY; 1988 :106)

A necessidade de reverter as situações de frustrações, em momentos de prazer, não é a única motivadora do brinquedo. A cada idade, a criança possui interesses diferentes e os resultados, freqüentemente, são desfavoráveis, como ocorre com os vencidos dentro em uma competição.

Para VYGOTSKY, a imaginação é considerada como definidora da brincadeira, diferenciando-a de outras formas de atividade, e não como uma subcategoria específica[25]. (1988 :107).

---

[24] O amadurecimento não depende da idade do indivíduo, e sim de suas experiências em um contexto histórico-social.

[25] Discordando de Piaget, não admitiu a conceituação do brinquedo como simbólico, temendo que este fosse *"considerado como um sistema de signos que generalizam a realidade"*, a exemplo da álgebra

unesp

Dentre os tipos de jogos estudados, Vygotsky focalizou especialmente os jogos de papéis ou brincadeiras de "*faz-de-conta*", realizados em período posterior ao surgimento da linguagem oral, devido à sua capacidade de representação simbólica e de evocar situações imaginárias.

Partindo do princípio de que o brinquedo é o espaço para a realização do que não fora imediatamente satisfeito, sempre haverá elementos imaginários em sua constituição. Esses elementos são selecionados pelo sujeito da ação, visando atender ao idealizado para aquela situação. Por exemplo, como fazem as duas irmãs que, ao brincarem de irmãs, agem de acordo com o esperado, ou seja, estabelecem regras de comportamento fraternal. Logo, qualquer situação imaginária no brinquedo exige o estabelecimento de regras, que dão origem a sua própria ação.

Em contrapartida, todo jogo de regras contém uma situação imaginária, pois, à medida em que é regulamentado, restringe as possibilidades de ação, como acontece com o cavalo do xadrez que só pode andar em "L".

Aos dois anos, a ação da criança obedece às regras impostas pela pequena parcela da realidade visualizada, quando é atribuída à fusão existente entre o significado e o que é visto. Enquanto que, no brinquedo, do pré-escolar, os objetos perdem sua forma determinadora, a ação é direcionada por regras e o pensamento passa a ser regido pelas idéias.

> *"A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.*
>
> *A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação*
>
> *Certos pacientes (com lesão cerebral) perdem a capacidade de agir independentemente do que vêem. Considerando tais pacientes, pode-se*

unesp

> *avaliar que a liberdade de ação que os adultos e as crianças mais maduras possuem não é adquirida num instante, mas tem que seguir um longo processo de desenvolvimento." (id. ibid. :110)*

Desta forma, a criança poderá abstrair as características de um objeto e, em sua ausência representá-lo através de outro material, detendo-se no significado definido pela brincadeira.

Embora haja uma distinção entre as ações do mundo real e do fictício, quer sejam subordinadas à imaginação ou ao código de regras, o brinquedo favorecerá a criação de "*zonas proximais*"[26], permitindo um amadurecimento seqüencial, a partir das múltiplas interações que a criança realiza.

A brincadeira pré-escolar, palco de muitas interações sociais, faz com que a criança desenvolva a iniciativa, comunique-se e adquira informações sobre o seu contexto histórico-cultural, dando origem à ação realizada na situação imaginária, à criação de intenções voluntárias, à formação de planos para a vida real e às motivações volitivas.

Assim, o brinquedo pode ser considerado como promotor do desenvolvimento infantil na medida em que favorece a aprendizagem desse conjunto de habilidades sociais.

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia as realizações em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na atividade compulsória baseada em regras, que ocorre na situação de instrução escolar e trabalho. (id. ibid. :118)

---

[26] VYGOTSKY (id. ibid. :97) denominou de zona proximal *"a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes."*

unesp

III - Objetivo

1 - Objetivo Geral

Esta pesquisa teve por propósito geral conhecer a visão dos professores de uma Escola Especial de Campo Grande/MS, sobre o grau de importância dos jogos e brincadeiras na educação de crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral com idade cronológica entre 03 a 12 anos.

2 - Objetivos Específicos

Especificamente, esta pesquisa visou:

I - conduzir procedimentos metodológicos (mediante Entrevistas) que permitissem avaliar questões como:

a) o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil atribuído pelo professor;

b) quais os critérios de que o professor ou os alunos se utilizam para a escolha de um brinquedo na escola;

unesp

c) qual(is) o(s) brinquedo(s) (espécie ou categoria) que desperta(m) maior interesse do seu grupo de alunos. Estas questões estão relacionadas ao planejamento e filosofia educacional adotados pelos professores e visaram analisar (pelas respostas dos professores sobre o brinquedo) conceituação, critérios de escolha, fundamentação teórica, as suas funções dentro do planejamento escolar, bem como, avaliar o grau de importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

II - Mediante Observação Direta, procurou-se:

1°- Levantar os objetos disponíveis para o brincar, dentro do ambiente escolar, e elucidar os critérios para o seu armazenamento;

2°- Proceder levantamento das áreas disponíveis na escola para a realização de jogos e brincadeiras e das possibilidades de realização de atividades externas.

IV - Metodologia

1 - Considerações Gerais:

A abordagem do tema foi feita a partir da óptica de professores de uma escola especializada.

unesp

Considerando o pesquisador como principal agente para a coleta de informações, é de suma importância que este tenha uma ampla visão sobre os problemas vivenciados pelos sujeitos pesquisados. Para isso, a incursão pelas dependências da escola tornou-se uma necessidade.

2 - Situação de Coleta de Dados

Para o procedimento de coleta de dados, foi escolhida na cidade de Campo Grande/MS, a "Escola-Clínica Raio de Sol", uma instituição educacional, filiada à FENASP, preocupada com o desenvolvimento das potencialidades dos portadores de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral.

A seleção desta entidade teve por base sua importância e de suas irmãs dentro dos cenários estadual e nacional, o número de alunos, a quantidade e a diversidade de profissionais de que dispõe e, também, pela participação do pesquisador na comunidade.

Pensando na escola como um todo, ARAÚJO (1989 :41) explica a sobredeterminância da relação professor-aluno, em comparação às demais ocorridas em seu interior. *"Dentro dela* (sala de aula), *só professor e alunos vivenciam em tempo parcial e determinado a complexa trama da existência humana, encaminhadas que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar"*.

unesp

Nesta pesquisa, o brinquedo ganhou destaque dentro do atendimento pedagógico especializado, voltado para a clientela de 03 a 12 anos de idade, independentemente do desenvolvimento.

Trabalhar com o discurso do professor não significa sobreestimar o seu espaço, porque este representa apenas *"parte do fenômeno educativo escolar; e a escola é apenas uma parcela do fenômeno educativo que se desenrola pelo processo de nossa existência" (id. ibid. :50).*

Considerando que cada observador pode subtrair algumas informações importantes de uma mesma realidade, a coleta de dados não poderia ficar restrita à particularização do todo ou à visão parcial de um único educador. Valeu-se, então, das informações de onze professoras, com experiência na educação especial superior há um ano.

Integrantes da equipe de Pré-Escolar da referida Escola, estas profissionais responderam um pequeno questionário, contendo dados de identificação pessoal e profissional, e uma entrevista semi-estruturada, cujos tópicos abrangem: conceito de brinquedo e de educação, teorias que embasam seu trabalho, critérios de escolha dos jogos e brinquedos, formas de condução das brincadeiras na escola e finalmente, a importância do brinquedo para o desenvolvimento global do educando portador de necessidades especiais.

unesp

3 - Categorização da População Amostrada:

A análise das informações, colhidas mediante a aplicação de questionários, admite sua organização em dois blocos: formação do professor e atuação profissional.

3. a) Dados sobre a Formação do Professor

Quadro E

ITEM 1 - 2º GRAU COMPLETO EM	Nº	%
Magistério	05	45,45%
7044/82	03	27,27%
Magistério e 7044/82	02	18,18%
Ciências Humanas	01	9,09%

ITEM 2 - NÍVEL SUPERIOR - CURSANDO EM	Nº	%
Pedagogia	02	18,18%
Fonoaudiologia	01	9,09%

ITEM 2 - NÍVEL SUPERIOR -COMPLETO EM	Nº	%
Pedagogia	04	36,36%
Psicologia	02	18,18%
História	01	9,09%
Educação Física	01	9,09%
Graduação de Professores	01	9,09%

ITEM 3 - PÓS GRADUAÇÃO CURSANDO EM	Nº	%
Psicoterapia da Infância e da Adolescência	01	9,09%
Metodologia do Ensino Superior	01	9,09%
Psicopedagogia	02	18,18%

Lançando um olhar súbito sobre o primeiro item do quadro acima, percebe-se que a maioria das entrevistadas (63, 63%) cursaram o 2º grau com habilitação específica

para o exercício do magistério. Intensificando a atenção nota-se que apenas cinco professoras (45,45%) optaram exclusivamente por este curso, três (27,27%) pelo 2º grau não-profissionalizante[27] (lei nº 7044/82) e duas delas (18,18%) concluíram seus estudos em ambos.

Citada uma única vez (9,09%), a habilitação em Ciências Humanas não faz parte dos currículos sul-mato-grossenses.

Quanto ao nível superior, quatro profissionais (36,36%) são graduadas em Pedagogia, duas (18,18%) em Psicologia[28], apenas uma (9,09%) para cada uma das licenciaturas a seguir: Educação Física, História e Graduação de Professores[29]. Uma das pedagogas, fala da importância de sua formação:

> *"A minha formação é ..., foi construtivista. A minha professora, a professora de estágio, com quem eu estudei durante três anos e tudo mais na faculdade, era muito construtivista, e ela era assim, uma posição no mundo mesmo! Ela não tinha nada de ..., ela era bem isso aí mesmo. E, é uma pessoa que no final das contas, eu tive muito contato com ela e, parece que as coisas contaminam a gente. Sabê?"* (Profª Nº 6)

O grupo conta também com duas acadêmicas (18,18%) de pedagogia e, dentre as profissionais da área, uma (9,09%) está cursando Fonoaudiologia.

"Olha! Eu estou fazendo Psicopedagogia e eu acho que tem muitas coisas ali que podem me ajudar" _ o entusiasmo, da professora Nº10, ao contar de seu investimento na ampliação de seus horizontes, certamente é maior do que o esforço físico e mental gasto nas aulas, nos finais de semana, e que os valores financeiros cobrados pelas universidades particulares. Três de suas colegas (36,36%) também buscam crescer, cada qual através de

---

[27] Anteriormente conhecido como "colegial" ou "científico".
[28] Lê-se licenciatura e bacharelado em Psicologia.
[29] Tal curso, visa a habilitação de professores para o 2º grau : Técnico em Contabilidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

cursos de especialização em: Psicoterapia da Infância e Adolescência, Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia.

Conclui que alguns professores não possuem formação profissional específica da área de educação.

3. b) Dados sobre a Atuação Profissional

Quadro F

ITEM 1- VÍNCULO EMPREGATÍCIO NESTA ESCOLA	Nº	%
Sec. Estadual de Educação	10	90,90%
Mantenedora	01	9,09%

ITEM 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	Nº	%
1 ano	02	18,18%
3 anos	01	9,09%
4 anos	03	27,27%
5 anos	01	9,09%
6 anos	01	9,09%
8 anos	03	27,27%

ITEM 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Nº	%
1 ano	04	36,36%
2 anos	01	9,09%
3 anos	02	18,18%
4 anos	02	18,18%
6 anos	01	9,09%
8 anos	01	9,09%

ITEM 4 - HORÁRIO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	Nº	%
matutino	01	9,09%
vespertino	03	27,27%
matutino e vespertino	07	63,63%

unesp

Na ocasião em que as primeiras professoras foram entrevistadas, uma delas pertencia ao quadro de funcionários da Sociedade Pestalozzi local. Com a transferência desta profissional para outra função, o quadro de professores passou a ser formado em sua totalidade por funcionários cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Consta, no quadro B, sobre o exercício do magistério, que as três entrevistadas (27,27%) que atuam há mais tempo como professora, o fazem há 8 anos. O ingresso dessas mulheres na educação especial, só ocorreu tempos depois, como é o caso da entrevistada mais experiente na área, 6 anos e 9 meses.

A menor carreira, de 1 ano e 2 meses, é da professora nº 4. Verifica-se que esta e duas de suas colegas dedicaram-se apenas aos educandos portadores de alguma anormalidade. Outro dado importante é que a educação não foi objetivada por elas em sua formação de segundo grau, o que persistiu no nível superior para as duas psicólogas. Em poucas palavras, uma destas professoras expõe as dificuldades que enfrentou:

> *"Este ano para mim está mais fácil de fazer o planejamento, mesmo porque a minha formação não é em Pedagogia, é em Psicologia e eu tive uma certa dificuldade de estar conseguindo me inteirar sobre o que é esse planejamento. O ano passado para mim foi um ano de aprendizagem em relação a isso, faltava um pouco de didática e eu tinha dificuldade de estar conseguindo ver como que eu iria inserir, até mesmo pra eu estar conhecendo as crianças e as respostas delas."*

A falta de familiaridade do profissional com questões didáticas e metodológicas afeta em muito a sua postura no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ao falar de suas dificuldades, a professora não se limita à sua formação, referindo-se ao princípio de suas atividades, à inexperiência.

unesp

O difícil começo do primeiro ano de trabalho com a excepcionalidade[30], o mesmo que serviu de critério para excluir os novatos desta pesquisa.

Diariamente, sete destas educadoras enfrentam dois turnos de trabalho, ou seja, duas turmas com necessidades, interesses e características diferentes, em alguns casos até mesmo a proposta educacional difere.

Interrogou-se também, sobre a faixa etária dos educandos, informações estas que dispensam explanações e comentários, pois objetivaram apenas justificar e compprovar a seleção dos professores entrevistados.

4 - A Análise Discursiva como Procedimento Metodológico

Segundo Janet (apud PIAGET, 1975 :286), ao narrar (descrever), o indivíduo evoca seus conhecimentos e reconstitui suas ações, dando a eles uma significação no ato da comunicação. O discurso do professor, neste estudo, representa o ponto intermediário entre a teoria e a prática educacional, em que idéias, e não apenas palavras, possam ser captadas durante os encontros.

Quanto às vantagens da entrevista semi-estruturada, TRIVIÑOS (1987:152) argumenta, ressaltando a *"presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator"*. Ela pode favorecer *"não só a descrição dos*

[30] Faz-se necessário ressaltar a inexistência de Cursos específicos para a habilitação de professores para a Educação Especial. Os poucos profissionais com esta habilitação, o que não é o caso de nenhum dos entrevistados, sào oriundos de outros estados ou participaram de um curso ministrado em 120 horas, anos atrás.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores."

Conforme as indicações de TRIVIÑOS (1987), a duração de cada encontro foi de aproximadamente 25 minutos (gravados em mini-cassete), em quantidades determinadas pela necessidade de se obter o máximo de informações e de avaliar as variações das respostas, em diferentes momentos, de condução das entrevistas realizadas com um mesmo professor.

5 - Plano de Análise de Dados Coletados e Interpretação

As respostas foram transcritas e analisadas pelo pesquisador num mapa de análise que contemplou as categorias levantadas a partir do roteiro da entrevista. Paralelamente a esta atividade, foram levantadas informações com o profissional responsável sobre o acervo de jogos e brinquedos, e quanto à maneira de organização destes objetos, bem como, sobre as áreas disponíveis na escola para o brincar.

Pretendeu-se através da analise dos dados coletados, compôr um quadro global capaz de mostrar a visão do professor sobre a importância do brincar para crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas ou paralisia cerebral.

unesp

V- A Escola-Clínica

1- Um Espaço Especial

> *"_ Num ambiente protegido o excepcional pode tornar-se útil à sociedade, ser auto-suficiente. Bastam carinho e técnicas adequados - dona Helena afirma com grande convicção, querendo provar que é fácil passar muitos meses ensinando, o mesmo gesto, o mesmo movimento, a mesma frase, até sentir a alegria de vê-los repetidos pela criança, partindo-se para nôvo progresso."*(ANDRADE, 1967:107)

A fórmula educacional da Profª Helena Antipoff, que tanto tem ajudado os portadores de necessidades especiais, conta apenas com dois elementos, ciência e amor.

O segundo componente não falta e jamais faltou à família Lobo de Toledo, porém, não tinha o primeiro, ou uma instituição que pudesse oferecer-lhes.

Desejando melhorar a qualidade de vida de seu filho, Ana Maria, apoiada por familiares e amigos, reuniu forças e fundou em 1978, a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande/MS, a qual é mantém, sem visar nenhum lucro financeiro, a "Escola-Clínica Raio de Sol".

Atualmente, a Escola-Clínica é freqüentada por crianças de diversos pontos da cidade, as quais apresentam problemas das mais variadas ordens, exigindo assim atendimentos específicos. Esses atendimentos são oferecidos pelos profissionais[31] dos setores

[31] O quadro profissional é custeado pela mantenedora da escola, governo municipal e estadual.

unesp

de Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Serviço Social, Medicina (Pediatria e Ortopedia), Odontologia e Pedagogia[32].

Os atendimentos[33], iniciam-se tão logo a deficiência seja detectada, encerram-se aos 21 anos, ou no momento em que os profissionais responsáveis julguem o aluno como apto a acompanhar o ensino regular ou qualquer outro estabelecimento que melhor atenda suas necessidades.

Urge esclarecer que a priorização do atendimento pedagógico sobre os demais obedece apenas a intuitos didáticos desta investigação. Ao passo que no cotidiano da instituição o que ocorre é a sobrepunjância do escolar ao clínico.

2 - Grupos de alunos

A descoberta da existência de qualquer anormalidade na criança pode provocar inúmeros sentimentos nos pais, tais como: angústia, desespero, apatia, fuga e até mesmo remorso e culpa. Pois a causa da deficiência ainda é associada por alguns à idéia de castigo e provação.

---

[32] O setor de pedagogia é formado pelos coordenadores, professores e brinquedotecário.

[33] São realizados gratuitamente ou mediante ao pagamento de pequenas contribuições. A somatória destas contribuições é praticamente irrisória diante dos custos de manutenção da Escola-Clínica. Tal constatação não interfere nos valores solicitados de cada família, pois sua elevação significaria vetar à maioria de sua clientela o direito à educação, a qual jamais poderia pagar, devido à sua origem sócio-econômica menos favorecida e aos gastos com consultas, terapias, transportes, mobiliários especiais, próteses, orteses e outros.

Embora a gratuidade do transporte em ônibus coletivo seja garantida por lei, algumas vezes essa forma de locomoção torna-se inviável. O mesmo ocorre com consultas, atendimentos, próteses, órteses e remédios, dos quais o governo e as instituições não-governamentais muitas vezes não conseguem atender a demanda.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Independentemente da origem, característica ou extensão do problema da criança, todas sem distinção precisam de cuidados especiais. Assim, parentes e amigos iniciam uma verdadeira maratona de consultas e outros intentos, à procura de uma explicação e solução.

Desta forma, muitas são encaminhadas para instituições especializadas, como é o caso da "Escola-Clínica Raio de Sol", onde um telefonema de qualquer pessoa é suficiente para marcar uma avaliação.

Na data e horário marcados, os pais ou responsáveis são ouvidos sobre suas queixas, suspeitas, lembranças da gestação, antecedentes familiares, hábitos, comportamentos, enfim, informações que possibilitem conhecer o indivíduo a ser avaliado. Um único profissional se encarrega do contato com a família e da emissão do parecer final desta etapa intitulada de anamnese.

Dias depois, a criança é submetida a uma bateria de perguntas e exercícios, aplicados por um coordenador pedagógico[34] e um técnico de cada setor, ou seja, um fisioterapeuta, um fonoaudiólogo, um psicólogo e um terapeuta ocupacional.

Caso necessite, solicitam-se opiniões médicas e odontológicas sobre a criança.

Uma vez considerada elegível para esta instituição, cabe à equipe que avaliou decidir sobre qual classe (professor e grupo de alunos) lhe oferecerá o maior número de oportunidades para o seu desenvolvimento. Conhecedores que são dos problemas e necessidades de todos os alunos, algumas vezes optam pelo remanejamento de um educando para outro grupo, criando assim uma vaga para aquele que acaba de chegar.

---

[34] A escola possui três coordenadores pedagógicos, cada um responsável por um programa.

unesp

Transferir uma criança não é uma tarefa fácil, implicando na readaptação de todos, como relata a professora Nº10:

> *"Este ano teve muitas modificações. Começou com um grupo, aí acabou. Veio outro, ficaram três* (alunos) *do antigo, aí veio, foi aumentando, aumentando. Então, é assim, o trabalho que eu fiz até junho ... A partir de agora, terei que começar a fazer outro trabalho porque não dá para continuar. Lógico, não voltei! Mas, eu tive que mudar totalmente, pelas crianças diferentes que entraram e tal."*

Readaptação não é tão dolorosa quanto a constatação de que: *"não há vagas"*, quer seja pela falta de profissional ou de espaço físico, agravando-se quando não há possibilidade de encaminhar essa criança para outro estabelecimento, obrigando sua permanência na longa fila de espera por uma vaga.

Outra maneira de abrir uma vaga é o desligamento de um aluno, decisão esta que pode ser tomada pela família ou pela equipe multidisciplinar. Tal decisão pode ser motivada pelo julgamento de que nesta escola a criança não obterá mais ganhos, deixando-a em casa ou enviando-a para outro estabelecimento de ensino regular ou especializado.

Ao final de cada ano letivo, focalizando aluno por aluno, professores e técnicos promovem uma discussão analítica de suas observações escolares e clínicas. O produto deste momento, denominado de reavaliação, servirá de suporte para a organização dos próximos grupos.

unesp

3 - Proposta Educacional da Escola

A proposta educacional é distribuídas em três programas: Estimulação Essencial, Pré-Escolar e Oficinas[35].

O primeiro programa oferece Estimulação Essencial às crianças com idade inferior a três anos, ao mesmo tempo que orienta seus pais. As atividades organizadas na escola para cada dupla ocupam aproximadamente, duas horas, duas vezes por semana, em dias alternados.

Permanecendo na escola durante quatro horas diárias, as crianças do Pré-Escolar são orientadas na maioria do tempo pelo professor.

A profissionalização é objetivada para os alunos com idade acima dos 12 anos nos programas de oficinas, ou seja, Pré-Oficina e Oficina. Com carga horária igual à do programa anterior, as aulas são ministradas em postos de trabalho. Cada posto oferece aos alunos uma vivência diferente, as quais são: escolarização, artesanato em gesso, pintura em tecido, culinária, papel reciclado, horta, o que obriga um rodízio constante dos alunos.

Duas vezes por semana[36], os alunos do Pré-Escolar e das Oficinas participam de aulas de Educação Física, com duração de 45 minutos. Alguns destes alunos participam também dos programas de treinamento desportivo[37], durante o horário escolar.

---

[35] Faz-se necessário destacar que a inexistência de um programa educacional seriado, correspondente ao ensino regular de primeiro grau, ocorre também nas demais escolas especializadas de Mato Grosso do Sul, e conforme exposto anteriormente, as classes especiais da rede estadual de ensino limitam-se ao oferecimento da 1ª série.

[36] Em 1996, as aulas de Educação Física eram ministradas três vezes por semana para cada grupo.

[37] A realização destes programas depende de: local, profissional e transporte disponíveis, justificando-se assim a falta de continuidade de um ano para outro. Os alunos, em 1996, participavam da ginástica olímpica, ginástica rítmica desportiva, atletismo e futebol. Em 1997, os treinamentos são de tênis de campo, atletismo e futebol.

unesp

3.1 - Proposta de Educação Pré-Escolar

> *"Planejamento é uma coisa que a gente está passando por uma fase de transição. A gente tinha, uma visão antes que era apoiada em cima do que a gente tinha sobre o PROEPRE e a gente começou a mudar, a ver outras coisas desde o ano passado (1995). A gente começou a estudar e a mudar essa questão do planejamento. Antes era em cima dos aspectos, (...) e agora, é em cima de áreas."*

Rapidamente, a professora Nº1 resgata as últimas mudanças ocorridas no programa pedagógico da "Escola-Clínica Raio de Sol".

O PROEPRE, em Mato Grosso do Sul, não alcançou o esperado por sua idealizadora[38], a formação de professoras e escolas multiplicadoras. Orly Z. M. de Assis, conseguiu, sim, lançar a muitos o desafio do repensar e mudar a postura pedagógica.

Engatinhando, a recém-criada educação especial pediu a atenção dos pesquisadores da UNICAMP sobre sua forma de organização. A enviada para tal função, foi a apaeana Mª Teresa E. Mantoan.

A exemplo do ocorreu em vários estabelecimentos, o setor pedagógico desta escola pinçou algumas coisas destes projetos educacionais, as quais foram:

1) necessidade de estudar a teoria piagetina;

2) o plano de curso, divido em aspectos: afetivo, cognitivo, motor e social.

---

[38] Esta conclusão não é resultado de nenhuma avaliação formal, como por exemplo a de Gilda Maria Z. Garms (Marília:UNESP, 1993) e Angela Maria Costa (C.Grande:UFMS, 1994), duas dissertações de mestrado com opiniões divergentes.

unesp

De posse deste plano de curso, cada professor desenvolvia um documento com suas intenções, traçadas para um ano letivo, respeitando as peculiaridades de sua turma.

Fundamentados nas características das crianças de cada etapa dos estádios de desenvolvimento piagetianos, esses profissionais categorizaram sua clientela em nível.

Ganhando argumentos através do estudo, cada professor começou a elaborar sua própria proposta anual.

"Antigamente ficava tudo em cima do professor, era o professor que definia aquelas coisa, era o professor que definia todos os conteúdos, os objetivos. Tinha uma estrutura eleborada pelo professor." (Profª Nº1)

Em 1995, vários anos após a implantação do trabalho pedagógico na escola, a equipe de professores e coordenadores[39] da pré-escola, auxiliados pela direção, assumiu a responsabilidade de organizar um documento de forma concisa que refletisse suas concepções e meta, norteando assim suas ações futuras (anexo 3).

"É uma proposta assim que vai levar a gente a tentar desenvolver um trabalho melhor, dentro de uma realidade mais condizente à atual que a gente está vivendo". (Profª Nº 3)

O aluno, segundo as autoras, é *"sujeito que se constrói em interação com a vida social da qual é parte"*. Logo, o respeito ao sujeito implica no respeito à sua cultura e sua origem sócio-cultural.

Basicamente, almejam com esta proposta que o educando torne-se autônomo, cooperativo, responsável, criativo, capaz de enfrentar e solucionar problemas, formar auto-conceito estável e positivo, dentro de suas possibilidades.

---

[39] Na ocasião, a função de coordenador do pré-escolar era desenvolvida por duas profissionais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Palco para tais conquistas pessoais, o Pré-Escolar é um espaço educacional ativo, que permite movimentos constantes de construção e de reconstrução. As aspirações deste grupo de trabalho foram traduzidas em uma lista de doze objetivos.

Facilitar o trabalho pedagógico é o que se desejou ao dividir a proposta em quatro áreas de conhecimento, as quais são conhecimento lingüístico: matemática, ciências naturais e sociais. Cada área possui um objetivo geral e objetivos específicos e os conteúdos.

> *"A gente trabalha assim por áreas de conhecimento, que seria matemática, conhecimento lingüístico, ciências sociais e ciências naturais, então, dentro destas áreas, a gente montou uma proposta curricular. Nesta proposta curricular já vem traçado todos os conteúdos para cada nível, começando do nível I até o IV, então em cada nível desses é introduzido um determinado rol de conteúdos."* (Profª Nº3)

A categorização desta clientela, atendida por este programa, em quatro níveis depende do "título" de cada conteúdo a ser trabalhado, e não, da forma ou quantidade. Embora ao lado de alguns conteúdos como meios de transportes haja uma indição entre parenteses, ela ainda é vaga e abrangente como a informação tipo.

Os educadores de Educação Física, além da responsabilidade sobre esta proposta, escreveram também uma outra específica para suas aulas. (Anexo 4)

3.2- Planejamento do Ensino Pré-Escolar

No que diz respeito à construção de um futuro, a elaboração de uma proposta curricular não é o bastante para o grupo escolar. É necessário clarificar o que se quer, onde se quer chegar e agir intencionalmente para se poder alcançar resultados positivos ou negativos. Dessa forma, planejar é escolher.

Na escola, onde os alunos passam um sexto do seu dia, planejar implica em tomar decisões individuais e coletivas, para que o projeto educacional se concretize.

Pensando assim, ao sugerir a elaboração de uma nova proposta, as coordenadoras pretenderam mais do que formular uma lista de objetivos e conteúdos; desejaram retratar as reais aspirações de um grupo. Assim, cada profissional se reconheceria no corpo dos textos expressos, com excessão de um dos atores, a professora Nº 03, cujo discurso foi: *" A gente segue as normas determinadas pela coordenação pedagógica da escola."*

Comungando da mesma opinião, a professora Nº 02 afirma: *"estou seguindo a proposta, um cronograma que a escola estipulou, em áreas de conhecimento, mas eu planejo conforme as necessidades das crianças."*

Em momento posterior, a fala desta professora ganha tom de desabafo:

> *" As vezes você fica 'podado' para trabalhar algumas coisas, sabe. Eu fico frustrada porque às vezes você fica vendo que aquilo que está fazendo está dando certo, e aí você não tem como prosseguir, porque tem que seguir a proposta da escola. Eu faço, quando dá eu sigo do meu jeito, mas a gente sempre tem que seguir a proposta, seguir tudo o que foi estipulado no dia em que foi reunido."*

unesp

Cabe a ressalva de que cinco das entrevistadas ingressaram no quadro funcional da escola em datas posteriores à elaboração daquele documento. Dentre elas, a professora Nº 06, que estranhou a organização do planejamento:

> *" É uma coisa meio engraçada, por que ... nos últimos anos, que eu tenho trabalhado, tenho feito planejamento sempre no começo do ano, e não, como é feito aqui na escola, que é em forma de plano. Na verdade, se têm um plano maior, depois você vai fazendo pequenos planos, durante a semana."*
>
> *"Eu tenho que entregar, hoje em dia, um caderno, onde eu estou especificando tudo, onde a minha coordenadora chega para mim e me pede, ..., fala: '_ Professora, quando você for escrever a atividade você escreve o nome dessa atividade, me conta como vai ser, me dá alguns detalhes. Não precisa ser muito específica, não precisa tal, mas me conta como é que vai acontecer o negócio. O.k.!"*
>
> *" Então, eu tenho me preocupado tal, em dar, mais ou menos um mapa para ela, para dar uma idéia do que vai estar acontecendo."*

Semanalmente, todos os professores entregam à coordenadora um plano de ensino, com atividades específicas para cada dia. Não há nenhuma exigência, ou modelo prévio para a apresentação destes registros; pede-se, apenas, que haja coerência com a proposta pedagógica da educação pré-escolar e com o plano global da escola[40].

> *"O meu plano é como o de todo mundo: é diário, cada dia deixando para uma área, não que você vai trabalhar só com aquela área a gente já sabe disso, tem uma coisa que foi definido junto com a coordenação, que é tentar garantir um dia para uma daquelas áreas do conhecimento. Na segunda, a gente trabalha com conhecimento lingüístico, na terça, a gente trabalha com matemática, na quarta com ciências naturais, e na quinta ... aí a gente volta na linguagem porque a gente acha que é uma coisa que puxa a criança. E o meu plano precisa muito dessa área. É lógico que vai respeitar as características do grupo, a individualidade dos alunos, e algumas coisas mudam, como, por exemplo, a gente faz algumas coisas de rotina que se garantem, também no plano. (Profª Nº01)"*

---

[40] Orientados pelo Profº Carlos Carrilho, funcionários da Escola elaboram em 1993 o Plano Global. Posteriormente, cada setor compôs o seu Plano de Ação.

unesp

> *" Eu procuro estar seguindo as áreas de conhecimento, né! A gente tem no planejamento global*[41] *da escola, dentro de cada área de conhecimento, os temas que vão ser trabalhados e dentro desses temas. Eu vejo ... No início do ano, a gente começa geralmente pelo nome, família, e tal, isso aqui não sei o quê... Eu estou trabalhando as frutas, pinta outro tema, ou algum outro assunto, que tem que tá naquela área de conhecimento, e tal. Eu procuro encaixar.. Se é alguma coisa que eu ia trabalhar mais pra frente, eu já trago e puxo, eu aproveito o gancho, a deixa deles. Já puxo e tento encaixar".* (Profª Nª 08)

Para essas, profissionais (Nº 01 e 08), a seqüência dos conteúdos elencados na proposta pedagógica é adequada para o desenvolvimento de seu trabalho diário, necessitando apenas de alguns ajustes.

> *" Eu tento encaixar um tema em todas as áreas do conhecimento: o lingüístico, ciências naturais, sociais e matemático. (...) Eu procuro estar englobando, dando uma seqüência pra que as coisas não fiquem muito picadas. Tem coisas que não dá pra você estar encaixando, mas eu sempre procuro".* (Profª Nº08)

Os ajustes podem ser feitos para integrar os conteúdos ou para atender às exigências sociais, como relata a professora Nº 05:

> *"Há muitos conteúdos que dá para integrar, mas o objetivo daquele dia, dentro do planejamento, é de ciências naturais ou de ciências sociais. Dentro desse conteúdo programado para esse dia, posso trabalhar outras coisas, mas no planejamento está que o objetivo maior é na área de ciências sociais, o que não quer dizer que eu não possa trabalhar com matemática, com conhecimento lingüístico. (...)"*

> *"Na proposta da escola, o conteúdo plantas está antes de água, mas eu posso dar água antes das plantas; depende da época, também. Eu procuro encaixar dentro da época, de repente coincide com datas comemorativas, então, eu pego e trago aquele conteúdo para aquela época, mas eu não sigo de acordo com o que está lá."*

Analisando o conjunto dos discursos, observa-se que para algumas o esquema de trabalho da proposta curricular é um agente facilitador, para outras serve como um instrumento controlador de seu exercício profissional. Este é o caso da professora Nº 09 que,

---

[41] Lê-se Proposta Pedagógica do Pré-Escolar.

unesp

de modo confuso, revelou ser contrária às áreas de conhecimentos e também ser impossível a integração de conteúdos:

> *"Outra questão é assim a dos conhecimentos, dos conhecimentos tem que colocar no planejamento. Eu sou meio assim, contra, porque, as vezes, se você trabalha mais assim, a linguagem. Tudo bem que a gente tem que trabalhar todos os conhecimentos, com as quatro áreas do planejamento, mas, se trabalha mais o matemático ou lingüístico, por um tempo não pode, tem que trabalhar todos. Um saco! Cê tem que colocar toda semana as áreas do conhecimento, tem que trabalhar as quatro: ciências naturais, sociais, lingüístico e o matemático. Você é obrigado a colocar toda semana as quatro."*

> *"Eu olho lá nos conteúdos que eu vou dar e vou seguindo ali, os conteúdos anuais, que eu vou dar, que eu tenho que dar. Então, eu sigo lá o que eu vou dar e vou trabalhando."*

> *"Sigo aquela ordem certinha, tanto que chega no final do ano, você é cobrada por isso. Tipo eu, no ano passado, fui cobrada por isso, que eu tinha que dar a ordem certinha, que tinha que dar tudo. Se você num dá isso você é cobrada."*

Cumprir o programa ou seguir a ordem certinha foi uma preocupação também apontada por outras educadoras, ainda que não apontem como obrigatória a sua liquidação ao término do ano letivo.

> *"Você nunca cumpre à risca, você, de repente, vai e volta com o aluno, você tem que estar indo, mas tem que voltar ao mesmo tempo, devido à lentidão deles. Não pode prosseguir só porque você tem que cumprir.Se muitas vezes, for necessário ficar um mês, dois meses, batendo naquele mesmo assunto de forma diferente (...) tudo vai depender do rendimento da turma."*(Profª Nº03)

> *"A gente tem mesmo é que seguir o que está ali no nosso planejamento, não pode fugir daquilo. Não é obrigado a dar tudo, mas tem que dar aquilo dali.* (Profª Nº 10)

> *"Eu vou distribuindo no que eu tenho durante o ano. Dentro do planejamento anual, eu tenho que ver até mais ou menos o que vai até o meio do ano, porque se você perder quando chegar no final você vai ter um monte de coisa"*(Profª Nº 05).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Integrar os conteúdos e áreas do conhecimento é uma opção de trabalho e não uma regra. explicando assim, a posição assumida pela professora Nº 11, que reserva um dia para cada área de conhecimento:

> *" Eu trabalho duas vezes por semana conhecimento lingüístico, conhecimento matemático, uma vez, ciências naturais e sociais também uma vez. (...) No início, tinha estipulado assim, na segunda e na quarta conhecimento lingüístico, na terça matemática, na quinta, ciências naturais e na sexta ... Pulei algum! Na segunda ou na quarta entrava conhecimento social, junto com o conhecimento lingüístico. Agora não dá mais pra manter assim certinho, porque tem dia que você faz o planejamento, vamos supor, de matemática, você começa uma atividade que é legal, então, não tem como você esperar uma semana para poder estar desenvolvendo de novo, para dar continuidade."*

A distribuição destes conteúdos, no decorrer da semana, fica subordinada aos horários da própria criança, ou seja, os horários que não estão tomados pelas atividades de vida diária[42], parque, atendimentos clínicos[43], aulas de Educação Física e treinamentos desportivos, como explica a professora Nº06 e 05, respectivamente:

> *"Eu planejo de acordo com as atividades e o difícil na educação seria isso, pois se a criança tem educação física e fisioterapia em determinada hora, ou outra coisa, então eu tenho que fazer o plano de acordo com isso."*

> *" Na segunda e na sexta não tem educação física, eu procuro deixá-los para começar conteúdo novo, não sei se eu vou conseguir dar tudo aquilo, mas como eu estou iniciando. Então eu jogo para terça, quarta e quinta que tem educação física a continuação daqueles conteúdos, porque teremos que sair mais cedo para lanchar pois as meninas saem às três e meia para o G.R.D., o treinamento de ginástica rítmica desportiva."*

A professora Nº01, alerta para a necessidade de variar as áreas de conhecimento, nesses horários em que apenas uma criança está ocupada fora da sala de aula:

---

[42] Ou A.V.D. comportam atividades de higiene, alimentação, vestuário e organização do ambiente.
[43] A parcela dos alunos receptora de atendimentos clínicos pode ser dividida em duas: uma dentro da Escola-Clínica e outra fora da escola, em clínicas particulares ou associadas a universidades.

unesp

"Se toda terça eu oferecer conhecimento matemático, uma criança que sai para atendimento nesse dia vai estar perdendo."

Focalizando as características de seus alunos, a professora N°08 consegue tirar vantagens destes horários:

> *"Eu tenho dois paralisados cerebrais, o que muda todo o andamento do grupo, o que, na minha concepção, você tem que ter tudo muito mais pensado, muito mais elaborado, você tem que pensar muito mais ao elaborar uma atividade. É um grupo de crianças pequenas, e eu levo muito em consideração a questão de planejamento motor: eles precisam de correr, de pular, de rolar, ai você se barra , porque você sabe que eles não podem; os que eu tenho não rolam, não engatinham, não podem pular, mas também não é por conta deles que eu posso estar privando os outros de estarem explorando essas necessidades, né?"*
>
> *"Eu tenho que trabalhar tudo isso daí, eu procuro, estar planejando estas atividades de motor num horário em eu já procurei combinar com os técnicos de levar as duas pra físio no mesmo horário, e eu fico com os outros três fazendo essas atividades."*

As aulas das entrevistadas acontecem de modo muito semelhante, obedecendo a uma estrutura rotineira, previamente estabelecida, conforme Anexo 05.

Duas profissionais planejam e trabalham de maneira diferenciada, sendo que para cada caso, há uma justificativa. A primeira explicação deve-se às características próprias das crianças, que divergem das definições apresentadas no corpo do programa pedagógico. Em poucas palavras, a alternativa encontrada pela dupla de professoras do grupo e dos técnicos que as acompanham, principalmente da terapeuta ocupacional e coordenadora pedagógica, foi descrita como: *"o planejamento desta sala está baseado mais no brincar. A gente ainda não está usando o desenho, não está usando as questões de mesa, de fazer trabalhos com lápis, essas coisa. A gente está em cima bastante do brincar"*(Profª N°04).

unesp

Quarenta e cinco minutos é o tempo de que a professora de Educação Física dispõe para ministrar uma aula, o que, somado às especialidades da disciplina, exige um plano educacional diferenciado dos demais. Cada aula é:

> *"Dividida por três partes: início, meio e fim. Na parte inicial encontra-se a rotina: chamada, A.V.D. (atividades de vida diária) e uma brincadeira cantada na maioria das vezes, logo em seguida desenvolve-se as atividades mais agitadas e envolventes caracterizando-as em parte principal e por fim atividades mais calmas onde as crianças possam retornar ao seu estado de repouso, caracterizando-a como parte final."* (Profª Nº 07)

Embora seu período de aula seja menor, esta educadora não está isenta de fazer escolhas, de decidir sobre o melhor caminho a ser trilhado por seus alunos, conforme nos falou:

> *"Eu faço pra semana, mas tem dia que eu fico pensando que atividade que eu vou dar pra essas crianças, eu fico pensando e não vem nada na minha cabeça, aquilo que eu já dei, eu acho que está saturado. Eu chego e pergunto, por exemplo, o que eles gostam de fazer, aí, geralmente isso acontece no dia, que eu fico pensando o que é que eu vou fazer e, eu faço uma aula muito melhor do que se eu tivesse trazido pronta. Mas, geralmente eu planejo pra semana, ou até mesmo eu chego dou a aula, e depois é que eu anoto o que eu fiz."*

Há casos em que o professor precisa de ajuda para conseguir compreender o que o educando deseja fazer ou, o que ele realmente precisa, como ouvimos da professora Nº03:

> *"A gente conta muito também com o apoio dos outros técnicos, porque tem coisas que o professor não pode fazer, com a fala da criança, por exemplo, que é comprometida, a gente não pode trabalhar se você não tiver um apoio técnico, ou seja, uma fono para ajudar, até a entender, compreender o que a criança está querendo expressar para você. Essas crianças fazem uso de gestos mas nem sempre isso é suficiente."*

Muitos olhares são direcionados para a mesma criança dentro da Escola-Clínica. Assim, cada membro da equipe possui uma impressão diferente sobre suas capacidades e necessidades e pode fornecê-las a seus companheiros juntamente com a proposição de

unesp

condutas adequadas cabíveis para cada caso, ou para cada grupo. Estas informações são de grande valia no momento do planejamento, um ato considerado exclusivo do profissional que irá atuar, no caso, o professor:

> *"Eu planejo muito, pensando em cada um, nas dificuldades de cada de cada um, um tem dificuldade visual, outro motor, e tal. Eu procuro estar enquadrando, estar adequando as atividades pra ... pensando em todas essas dificuldades, né!"* (Profª Nº 08).

> *"A gente faz algumas coisas de rotina que se garantem também no plano. Por exemplo: diversificadas que, com esse grupo não funciona, que nem eu já falei para a coordenadora, que não funciona e era fazer de conta, dar diversificada para um grupo de crianças igual à faixa etária do meu grupo de três anos, mas que estão muito mais atrasados e têm outras necessidades estão lá no sensório-motor, muito voltados para si, no corpo, naquela coisa, então a gente mudou algumas coisas."* (Profª Nº 01).

> *" Uma necessidade grande que eu vejo, que eu via no começo, e que me preocupa muito é, se a gente coloca as crianças em grupo e se a gente oferece um atendimento em grupo para eles, coletivo. Então, uma preocupação grande que eu tenho, é que o grupo se constitua enquanto grupo, é uma das maiores que eu tenho, independente de que alguém tenha um déficit maior de linguagem, ou que tenha sei lá ... de compreensão, tudo mais."* (Profª Nº 06).

Todos os relatos evidenciam uma preocupação com as necessidades do aluno e a proposta de trabalho pedagógico do pré-escolar, na elaboração de objetivos a curto prazo:

> *"A gente faz pra semana porque é em cima desta semana que a gente observa os resultados. Você vê, se deu certo alguma brincadeira, vamos supor, a gente faz bastante brincadeira nos corredores e na quadra, fora de sala de aula, então a gente observa os resultados."*
> *" A primeira vez que a gente fez, a gente observou, deu certo? (...) Então dependendo do resultado, da observação que a gente faz nessa semana, a gente planeja para a outra e aí para um mês para o segundo, para o terceiro, e aí vai num período maior ..."* (Profª Nº 04).

Os objetivos a longo prazo são mencionados por alguns educadores, ocupados com a preparação de seus alunos para o momento do desligamento do programa, muito embora afirmam pensar no máximo até a próxima semana.

unesp

> *"Com a turma da manhã eu vou trabalhar o livro LUCAS, então, eu tô pensando não só na semana que vem, mas no futuro. O livro trabalha a questão dos alunos que têm tipo: deficiência, atraso, tem um que não fala que é o LUCAS. Eu tô pensando quando eles saírem da escola como que vai ser, pra eles conviverem melhor. Tem um que é autista, como fala no livro eles são crianças normais, mesmo assim cada um tem a sua dificuldade, que é normal. Eu já penso no futuro, que todos vão sair no ano que vêm. Todos os meus alunos."* (Profª Nº 09)

Quando questionada sobre suas pretensões futuras, a professora Nº 06, expressou o seu desejo de fazer Educação:

> *" O que me preocupa, pra o futuro, pra diante é se aquilo que eu estou me propondo a fazer, se realmente vai ser o mais adequado para eles, entendeu? Se, realmente, as atividades que a gente vai fazer durante a semana, as coisas que a gente bolou para aquela semana, significam mesmo um salto qualitativo importante, e se realmente aquilo tem a ver com o que a gente quer."*
>
> *"Uma coisa que me preocupa muito também, é que eu não estou aqui simplesmente para brincar com eles, ou simplesmente matar o tempo. O que eles estão fazendo aqui, isso é muito sério de pensar às vezes, porque ainda mais com crianças deficientes, é um problema sério, você está sempre esperando alguma coisa do indivíduo. Educação nada mais é do que você esperar que o indivíduo atinja determinados coisas, a gente não pode fugir mais disso, senão a gente não faz educação. É mais ou menos como eu penso."*

Comparações das entrevistas mostram a existência de muitas divergências em um mesmo segmento da instituição, provocando, assim, algumas reflexões.

Inicialmente, é necessário saber o que busca o educando na escola? Se a resposta for aprender ou desenvolver suas potencialidades, deve-se atentar para o fato de que o aluno permanece, diariamente, vinte horas longe dos domínios das instituições educacionais, vivenciando situações capazes de lhe propiciar aprendizagem "espontânea e informal.". Nas quatro horas restantes, o aluno vai ao estabelecimento escolar, entretanto, *"o que se passa dentro da sala de aula ultrapassa, em muito, aquilo que o professor ensina, acompanha e*

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

controla. As múltiplas relações com os colegas, as formas de ser e de reagir do professor que não são intencionalmente ensinadas, as formas de vestir-se, de reagir dos colegas, as conversas, os sinais, os gestos ... são elementos de aprendizagem intencional."(LUCKESI, 1996 :131).

Considerando a educação informal e espontânea como insuficiente para o sujeito, antes mesmo de trilhar o futuro do aluno, é preciso esclarecer quem é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

A escola em questão assim o faz, no momento da elaboração de seu plano global, o que acontece por decisão coletiva dos funcionários, porém dele são excluídos os alunos, seus familiares e a mantenedora. Ao encerrar-se esta tarefa, prometeu-se, para o próximo plano, ampliar o quadro de atores envolvidos no processo.

Na instância seguinte do planejamento, ou seja, na elaboração da proposta pedagógica do pré-escolar, quem a assina são os professores e coordenadores, sugerindo uma possível divisão entre os profissionais da escola e aqueles das áreas vinculadas à parte clínica. Isto a nosso ver constitui-se uma incoerência, pois a presença dos técnicos em sala de aula é freqüente, quer seja para observar, avaliar os alunos ou nos grupos em ação, destinados a fornecer materiais ou mobiliários adaptados, ou ainda trocar informações com seus colegas.

Importante também faz-se salientar que a denominação dessa instituição é "Escola-Clínica" e não "escola e clínica", isto é, há a indicação de um todo composto, o que leva os profissionais da área técnica a assumir duas funções, uma terapêutica e outra educativa.

A partir do segundo semestre de 1996, toda a equipe passou a priorizar o atendimento escolar. Tal procedimento causou a insatisfação de alguns familiares, que buscam

unesp

na instituição a "cura", ou a "elevação" de seu filho aos padrões de normalidade, através de terapias.

No ano seguinte a essas mudanças, nota-se ainda a falta de participação daqueles segmentos no planejamento de ensino, pois todas as entrevistadas afirmaram : " *Eu planejo..., Eu escolho..., Eu decido ..., Eu trabalho ..., Eu observo ...* ", assumindo os erros ou acertos obtidos a partir de uma decisão pessoal.

Faz-se necessário recordar que cada grupo de alunos que recebe é acompanhado por um profissional de cada setor, o que não implica que um único fisioterapeuta, por exemplo, ocupe-se de todas as turmas deste programa.

Uma excessão a isso parece ter sido considerada, pois no primeiro semestre de 1997 dois membros da equipe de apoio compartilharam com uma professora do Grupo B[44], cada qual a seu tempo, das responsabilidades de planejar, executar e avaliar uma ou duas atividades semanais.

Para LUCKESI (1996 :147):

> "*o planejamento escolar nos três níveis: pedagógico, curricular e do ensino - deveria ser uma ação coletiva da escola e dos grupos de professores, organizados no geral e pelas suas áreas específicas de trabalho. Uma instituição escolar terá de organizar-se como um corpo coerente de conduta para que os educandos possam ter um caminho relativamente claro e coerente para guiar-se nos seus processos de aprendizagem e educação.*

Clareza e coerência são as duas características mais importantes dentro do ato decisório educacional de planejamento. Focalizando a primeira, questionam-se as informações contidas na proposta pedagógica do pré-escolar. Se são claras o bastante para que qualquer leitor, quer seja ele formado na área ou não, compreenda a*onde se quer chegar*. O

[44] Grupo de minha responsabilidade.

importante não é a forma como cada profissional efetua seus registros mas suas decisões, as quais precisam ser colocadas de modo preciso, sem dar margens a dúvidas e intepretações e possibilitando, assim, que todos da escola mantenham suas posições firmes e coerentes rumo ao caminho educacional traçado para o aluno.

Os contínuos movimentos educacionais ficariam ao encargo de uma equipe interdisciplinar, capaz de ver o aluno como um todo e não de modo fragmentado, o que a multidisciplinariedade, por sí às vezes não garante.

A educação de qualidade que os professores desta escola buscam para o aluno, sujeito ativo de sua própria aprendizagem, é apresentada por KAMII (In: KAMII & DEVRIES, 1991 :15) de forma sintética. A autora, dentro da perspectiva de "desenvolvimento enquanto for possível", delineou os objetivo desse processo a partir de interações sociais efetuadas:

- *1º) **Em relação aos adultos.** Gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua autonomia através de relacionamentos seguros nos quais o poder do adulto seja reduzido ao mínimo possível.*
- *2º) **Em relação aos companheiros.** Gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista, e*
- *3º) **Em relação ao aprendizado.** Gostaríamos que as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar coisas(umas às outras).*

Embora estes objetivos sejam descritos de maneira sintética, *"se uma criança pequena tiver oportunidade de desenvolver todas essas características , acredito que o restante virá naturalmente."* (id. ibid. :16)

As gritantes necessidades provenientes das deficiências também deverão ser trabalhadas neste sentido, como por exemplo a descentração e coordenação de pontos de vista poderá ser favorecida a uma criança com baixa acuidade visual, pelo deixar agir, pelo experimentar, ou seja, pelas trocas com seu meio.

Pensar em um Curso de Educação Pré-escolar que atenda às reais necessidades do educando e o respeite como sujeito implica em romper com o caráter compensatório ou assistencialista, presente em alguns movimentos educacionais. Esta ruptura não depende de uma determinação, pois somente será efetiva quando originada de um processo laborioso de conscientização de todos os envolvidos no processo.

VI - Apresentação e Interpretação dos Dados sobre o Brinquedo Coletados através de Entrevista

1 - Conceitos e Definições

Objetivando conhecer conceitos e definições terminológicas que compõem o vocabulário docente da Escola-Clínica "Raio de Sol" sobre o **brinquedo**, usou-se, durante as entrevistas, o seguinte procedimento: pinçar as palavras apresentadas e interrogar sobre seu significado conceitual, sempre que este não estivesse contemplado.

> A professora Nº11, define o **jogo** como *"tudo aquilo que você pode usar como recurso para estar passando algo para a criança. E não é só para as nossas crianças* (portadoras de necessidades especiais), *eu tenho um filho* (normal)*! Ele sempre adorou jogo! E o que é que ele pode pegar no jogo? Tudo aquilo que eu poderia estar ensinando para ele, de uma forma*

> *gostosa, de uma forma divertida. Você está passando para a criança o que você quer, de uma forma que ela gosta".*

Em outras palavras, pode-se dizer que o jogo é um recurso de que o professor dispõe para transmitir seus conhecimentos à clientela desta escola ou não. Serve também como instrumento de avaliação, como fez para conhecer o novo membro de seu grupo e para saber *"até onde ele podia ir e o que ele sabia?"* Sem ter tido acesso ao seu diagnóstico[40], a investigação transcorreu estrategicamente pelas veias do jogo: *"usava jogos de bingo, jogos quebra-cabeça".*

Como **brincadeira** ou **recreação**, a educadora (Nº11) entende-os como *"toda forma de brincar"*. E **brincar** *"é tudo aquilo que você gosta, é um meio de você estar se divertindo. (...) É aquilo que te dá prazer, te traz alegria, é onde você se solta e faz coisas que normalmente não faria".*

Se há ou não diferença de significados entre os termos, isso *"é uma questão de ponto de vista"*, explica a professora (Nº11).

> *"Se a gente está jogando, a gente está brincando, e todo* ***brinquedo*** *é uma forma de jogo. A gente pode estar brincando de pegador, que é uma brincadeira que todo mundo conhece, ele é um jogo porque a gente também pode de certa forma estar colocando alguma coisa sabe! '_ Você pegou alguém? Está correndo atrás de alguém?' É tipo uma seqüência, você está correndo atrás daquela pessoa e depois você está correndo dela. Todo brincar é uma forma de jogo e todo jogo é uma forma de brincar".*

Tudo o que for usado nestes momentos, para brincar ou jogar, é chamado de **brinquedo**. *"Independente de ser um objeto, quer dizer é um objeto, porque é tudo o que você utiliza para estar brincando."* (Profª Nº11)

Na visão da professora Nº05, o **lúdico** também é sinônimo de **jogo** e **brincadeira**.

> *"Tudo o que é jogo é ... é o lúdico, né.! Dentro do jogo você pode trabalhar algum objetivo que você quer alcançar. Então, eu posso trabalhar tanto em*

[40] Lê-se avaliação multidisciplinar, realizada na seleção do aluno.

> *matemática, ciências sociais e ciências naturais de uma forma lúdica, brincando, e também só por brincar, pelo prazer de brincar.(...) Eu uso a brincadeira, não como um passatempo! Todas as brincadeiras te levam a alguma coisa. Um monte de aprendizado sai da brincadeira."*

Passatempo, na opinião da professora Nº 09, também é *"um jogo, só que sem finalidade, sem objetivo"*, o que implica em uma outra denominação, *"uma outra palavra"*, desconhecida por ela.

A aprendizagem está implícita na idéia de **jogo,** defendida pela educadora (Nº 09). *"Tem jogos assim, que têm um objetivo, que a criança vai aprender, tipo no jogo de memórias que é atenção, pra criança aprender a ter atenção."*

Enquanto a **brincadeira** *"é assim, é mais livre que o jogo, mas tem aquelas com regras. Na brincadeira as crianças usam muito o corpo. Às vezes, podem ser usados objetos, tipo uma bola, mas não* ***jogos*** *industrializados"* ou artesanais. Neste momento, a professora Nº 09 dá ao **jogo** o significado de objeto ou conjunto de objetos, cujas regras e modo de usar sejam facilmente reconhecidos, nas peças ou indicações do fabricante, como no jogo de memórias.

Espaços físicos mais amplos, como pátio ou parque, são apropriados para brincadeiras com e sem regras, ou seja, para a **recreação.** Assim, a distinção entre jogo e recreação é marcada pelo local onde são realizadas as atividades. *"Um requer mais espaço que é a recreação, e outro, não pode dar aqui na sala, o jogo você pode dar na sala."* (Profª Nº09)

O espaço físico também foi usado como critério pelas entrevistadas Nº 02 e 03 na definição de **recreação**. A segunda delas (Nº 03) acrescentou a necessidade de direcionamento do adulto, tanto na recreação quanto na **brincadeira** e no **jogo**, que é o mais dirigido.

unesp

Facilitar a compreensão dos conteúdos, do desenvolvimento cognitivo, em todas as áreas do conhecimento, e a relação professor-aluno, são funções dos **jogos** ou **joguinhos**, que podem também, segundo a professora N°03, ser entendidos como objetos concretos. Já no **brinquedo**, cabe o desenvolvimento sócio-afetivo.

> *"O brinquedo a gente vai trabalhar muito assim, a parte afetiva, a parte social, não que o jogo não vá trabalhar, mas é que o brinquedo direciona mais para esse lado social e afetivo. Porque através do brinquedo a criança identifica muitas vezes aquele boneco ou aquela boneca como sendo outra pessoa, no mundo da criança, na fantasia dela é de igual para igual muitas vezes, e aí ela expressa seus sentimentos e emoções, muitas vezes de tristeza, de alegria, tudo o que ela tem guardado dentro dela, ali naquele brinquedo naquele momento é que ela vai demonstrar. Por exemplo, quando ela brinca na casinha, a gente nota muito assim, às vezes problemas de pais que estão separando ou de pais que brigam muito, discutem muito na frente da criança e chegando aqui ela expressa tudo no brinquedo, ela chega até a repetir frases que ela ouve em casa, e você olha assim, ahhh!, mas isso não poderia ter saído da cabeça dela sem que antes ela tivesse um contato. Também trabalha muito o* ***simbólico****, o* ***faz-de-conta****, e isso tudo ajuda muito a criança a colocar para fora realmente tudo o que ela está pensando e está sentindo, através do brinquedo que é um recurso muito rico, porque o professor que souber trabalhar, e não assim deixar brincar por brincar, o professor que souber fazer bom uso com seus alunos, ele vai obter também muita informação de como é que ele vai poder trabalhar melhor com seu aluno, para obter produtividade com aquela criança, por que a gente fala produtividade bem assim individualmente, porque você vai vendo cada um, assim para mais tarde ver no todo.*
> ***Estar brincando*** *(ou* ***brincar****) já não fica muito distante do que eu falei do brinquedo."* (Profª N° 03)

Em contato com o objeto, que pode ser entendido como **brinquedo**, a criança pode complementar, concretizar os objetivos educacionais, conforme explica a décima entrevistada: *"Se você está dando um conteúdo, pode usar esse brinquedo pra concretizar, pra criança em cima dos brinquedos que estão em volta dela poder estar te mostrando o que ela sabe, né!"* Além de objeto, o brinquedo é **lúdico**, que é *"criar, é deixar a criança livre em cima daquilo"*.

> Outra expressão usada pela educadora (N° 10) é **jogo simbólico,** *"que é estar proporcionando pra criança viver um momento que, eu acho que ela num vai viver na realidade dela, que ela está brincando de casinha, que ela vai ser o pai, que ela vai ser uma mãe, que ela vai ser um gatinho, que ela*

vai ser um cachorro. Que ela vai estar podendo brincar, que ela não é o que ela é, mas que através desse jogo simbólico, que é essa brincadeira.
Eu acho que o ***brincar*** *é a coisa mais concreta e o jogo simbólico é aquilo que ela vai poder estar colocando ali em cima daquele brincar dela, em que ela vai poder estar presenciando aquilo, não é lá fora, é ali naquele momento.*
O jogo simbólico é brincadeira, isso seria.
E ***brincadeira*** *... a brincadeira, eu acho que deveria ser o contexto daquele jogo simbólico dele. Tudo aquilo ali é brincadeira, a sala em que eles estão brincando, os objetos, os brinquedos, tudo aquilo faz parte da brincadeira."*

Sobre a diferenciação destes termos, a professora (Nº10), expõe que: *"uns são mais concretos que os outros e outros são mais criativos ... Mas acabam virando uma coisa só, brincadeira."*

*"**Brincadeira** é tão gostoso. Brincadeira é a gente brincar. Eu falo a gente"*, justifica-se a professora Nº08, *"porque eu brinco mesmo com eles, e me envolvo na brincadeira. (...) Brincadeira é jogo, é a **recreação**, é a **diversão**."*

O **jogo**, no entanto, possui duplo significado. *"É uma coisa mais do concreto. Jogo pra mim, é aquele ali* (aponta jogos industrializados expostos em uma pequena estante), *é uma coisa que eu elaboro, é um bingo, um boliche, é construção. Isso pra mim é um jogo, onde tem o concreto.*
É o objeto, né! Ai, ai, ai! É que aí já engloba um monte de outras coisas."

Englobar outras coisas aparece nesta fala, devido à lembrança dos **jogos simbólicos, verbais e motores**, citados por ela (Profª Nº 08), em outra resposta, e conclui *"realmente não precisa tanto do concreto."*

Jogo no segundo sentido *"é o lúdico mesmo, o **faz de contas**, a brincadeira motora, mesmo a exploração do corpo, do espaço, a imaginação, a criatividade, é tudo isso e o jogo precisa disso, esse tipo de jogo que eu procuro estar trazendo, de brincadeira. Olha aí! Já entra a brincadeira."*

O **lúdico** assume proporções maiores que as do jogo ou brincadeira: *"é qualquer objeto material, **brinquedo**, onde você possa estar expressando prazer. Isso para mim é lúdico. Um lápis pode ser lúdico. É um material pedagógico, mas pode ser lúdico, porque a criança está expressando prazer em usar aquele lápis, se ela está brincando com aquilo, se ela está*

unesp

> *produzindo, se ela está gostando a partir daquilo ela pode construir um brinquedo, se daquele desenho ela pode construir alguma coisa, isso para mim é lúdico. É o* ***brincar,*** *é o prazeroso, é principalmente o que dá prazer."* (Profª Nº 08)

O motor, de tudo isso, está no prazer, *"a criança não joga se ela não tiver prazer, ela não brinca sem prazer."*

Para a sexta professora, o prazer é fundamental, e a **brincadeira** é entendida como *"tudo o que possa trazer uma dimensão maior que a da obrigatoriedade das coisas, (...) o que vai além de tudo o que é obrigado a fazer, ultrapassa os limites daquilo que você precisa fazer, e vai para o que me interessa fazer"*

Segundo a educadora (Nº06), embora use uma expressão piagetiana, tomando o jogo como algo natural da criança, seu modo de ver está mais próximo de Freinet. Explica ainda, que, para a escola freineriana, a atividade natural da infância é o trabalho, uma atividade prazerosa. *"Trabalho quer dizer sua ação sobre o mundo, sua transformação, ele tem um objetivo claro de transformar o mundo, de mudar a sociedade e tal, ele acha que você educa pelo trabalho."* Logo, o jogo ou brincadeira é uma forma interessante e prazerosa de se transformar a sociedade e *"não só criar uma fantasia simplesmente"*, que pode ser proposta por qualquer elemento do grupo em forma de **jogo simbólico** ou **jogo de regras.**

Sob a óptica da professora Nº 07, **jogar** em sentido lato *"é fazer parte de uma modalidade desportiva, onde você consiga marcar pontos, ganhar um do outro"*. Na escola, o respeito às características dos educandos dá ao jogo novo sentido, o de simulação ou tentativa de reprodução do jogo socialmente conhecido, *"que é feito lá fora, que se vê jogando na televisão, que se vê jogando perto dos bairros onde eles moram, que eles vêem os outros jogando (...) e que todo mundo fala: futebol, voleibol."* Almejando que os alunos conheçam os diferentes tipos de jogos, através da vivência prazerosa, eliminou-se o caráter

competitivo e rotineiro, ou seja, dedicação a um único jogo. *"Quando o jogo torna uma rotina, é dado em todas as aulas, o prazer acaba."*

Outra atividade prazerosa, apresentada pela professora Nº 07, e que atende a um objetivo pedagógico é a **brincadeira**, onde a criança *"não precisa ficar sabendo que, fazendo aquilo, é ensino, que brincando você vai estar conseguindo o que você pretendia."*

Considerando a figura, responsável pela sugestão e organização, a qual é conhecida no universo infantil como sendo a "Dona do Jogo". A professora Nº 01 entende a **brincadeira** de modo divergente ao de sua colega Nº07, ou seja, é uma atividade exclusiva das crianças. Ao passo que no **jogo** ou **atividade de brincar**, a atividade sofre interferência do adulto, quer seja coordenando ou questionando, sem contudo perder seus aspectos lúdico e prazeroso.

Verificar que as entrevistadas demonstraram sentir dificuldades de elaboração conceitual significativa para o **brinquedo**, semelhantes as dos vários autores, mencionados anteriormente (**2.1 - Brinquedo, Jogo e Brincadeira**.) Para facilitar a análise, no quadro abaixo os termos utilizados foram elencados seguindo a ordem estipulada pelo número de professores que os mencionou, independentemente do sentido atribuído.

Quadro G - Termos utilizados na elaboração conceitual do brinquedo.

Categorização:	**Profª=11**	**%**
TERMOS UTILIZADOS:	**Nº**	**%**
jogo	09	81,81%
brincadeira	09	81,81%
recreação	05	45,45%
brinquedo	04	36,36%
lúdico	04	36,36%
brincar	04	36,36%
estar brincando	02	18,18%
atividade de brincar	01	9,09%
diversão	01	9,09%

unesp

Os resultados são intrigantes, uma vez que indicam que profissionais da mesma instituição fazem uso de um grande número de termos com variados significados e funções. Se não há um único termo de uso comum, como se observa mesmo nos que assumem as primeiras posições _ **jogo** e **brincadeira** foram citados apenas em nove (81,81%) das entrevistas realizadas _ como poderá a equipe estabelecer uma comunicação clara, sem que haja duplo sentido?

Urge questionar não só a relação entre os docentes, mas a leitura que fazem do documento sobre a rotina escolar, base dos trabalhos pedagógicos. Consta do referido documento, a previsão de dois momentos para as atividades do brinquedo, os quais são: **jogos, recreação** e **parque**.

> *JOGOS - Momento de chegada, em que as crianças iniciam um jogo que pode ser individual ou coletivo sob a orientação da professora . Este pode ser de construção, encaixe, quebra-cabeça, dominó, loto, bingo, boliche, etc..., pois apesar de, para a criança, o jogo ter como principal objetivo apenas o prazer de jogar, inúmeras são as implicações para o seu desenvolvimento. Daí a importância de se preservar espaço na rotina diária para sua manifestação.*

Embora algumas das entrevistadas defendam o jogo como objeto e outras o façam como atividade, é consenso entre o grupo, a íntima relação com o prazer e a sua realização nos instantes iniciais da aula.

Outro tempo garantido nas atividades rotineiras é a **recreação,** lembrada por cinco professoras (45,45%):

> *RECREAÇÃO - Esta atividade é um momento coletivo em que um ou mais grupos desenvolvem uma atividade recreativa dirigida pela professora no pátio, a fim de explorar a relação corpo/espaço/ritmo e também jogos com regras. Vivenciar a competição, ou se arriscar, desenvolver noções espaciais e temporais, garantir a participação de todos são desafios do professor.*

unesp

Convenciona-se assim que as brincadeiras no pátio chamam-se recreação, porém, não há nenhuma informação sobre que nome receberão ao ser transferidas para outro espaço fisico amplo ou não.

Brincar e **brinquedo** são contemplados na definição de parque como sinônimo de atividade e objeto, respectivamente.

> *PARQUE - É um espaço que naturalmente faz parte do cotidiano das escolas. Há um momento em que as crianças brincam no parque, explorando o brinquedos que desejar, brincar na areia, ficar descalço, andar, correr. Interagir com crianças de outras salas .*

Os termos brinquedo, brincar e lúdico, cada qual aparece em quatro entrevistas, o que corresponde a 36,36% do total ou o dobro do número de estar brincando (18,18%).

Finalizando o quadro, estão colocadas atividades de brincar e diversão, com 09,09%, garantidas pelo depoimento de uma professora para cada caso.

Expressões piagetianas de jogo simbólico e jogos com regra, podem ser justificadas pela história da abordagem pedagógica na escola e no Estado de Mato Grosso do Sul, ou ainda pelas indicações existentes nas definições de jogo e recreação, retiradas da rotina escolar.

2- O Espaço do Brinquedo no Pré-Escolar.

Salta aos olhos daquele que observa uma escola especial que os procedimentos pedagógicos utilizados durante as aulas do pré-escolar em nada se diferenciam dos empregados na escola "comum". O que os distingue e caracteriza cada escola ou sala é o

unesp

modo como o adulto responsável encaminha as atividades para a satisfação das necessidades de cada criança a ele confiada.

Traços da individualidade de cada criança não permitem que as necessidades sejam comuns a todos. Um quadro que é mais complexo, na escola em questão, provando a importância da intervenção dos profissionais de outras áreas na organização dos espaços que sediam o trabalho educativo, adequando os ambientes com elementos materiais e humanos para cada indivíduo.

Integração, descoberta e a compreensão do mundo são buscadas desde os primórdios da vida, através do brincar. Os conteúdos do brincar são emanados da vivência da criança, de seu grupo ou da programação pedagógica de seu colégio.

No estabelecimento pesquisado, o documento de rotina escolar (anexo 04) sugere que o trabalho diário seja iniciado através do jogo, como aceitam nove das professoras entrevistadas.

"Todos os dias no primeiro horário, eu trabalho com o jogo, é a Hora do Jogo." (Profª Nº02)

Tudo o que acontece durante este espaço de tempo é entendido de forma generalizada como **jogo**.

> *"Esse jogo feito para garantir esse momento das crianças se organizarem na chegada, porque as vezes chega um atrasado e é antes de começar a roda para a chamada. (...) Então, é um momento para se aguardar a chegada de todos, e fazer com que as mães deixassem as coisas e saíssem. Então, se eles chegam tem só um jogo."* (Profª Nº 01)

A partir de agosto de 1996, a coordenação pedagógica e a direção assumiram posturas mais enérgicas frente aos horários escolares, melhorando "um pouco" a assiduidade e a freqüência dos alunos.

No entanto, os retardatários continuam perdendo alguns minutos de "jogo". O que não ocorre nas turmas em que a Hora do Jogo é precedida pela A.V.D. , atividade de vida diária, ou seja, tomar água, fazer xixi e lavar as mãos.

A estruturação deste momento é particular de cada professor e da relação que estabelece com o grupo. O que pode ser conferido nos próximos trechos relatados:

> *"Tem dia que eu e a professora auxiliar, a gente vem fantasiadas para recebê-los, tem dia que agente já começa pondo pneus ali (aponta para a porta) para ver como é que eles vão entrar, tem dia que a gente já começa com um lençol, e a gente já começa brincando com coisas de balançar na rede, então, eles vão chegando."* (Profª Nº01)

> *"Não preciso ficar todo dia, tipo: ficar lembrando todo dia, repassando o que eles precisam fazer primeiro, eles já têm tudo isso bem integrado, bem internalizado, eles já chegam, já tiram seus objetos pessoais, já colocam no lugar. Todos já tem bem internalizado isso daí já está na Hora do Jogo, já jogam, deu o tempo eles já guardam, eles já tem bem essa coisa do tempo interno deles, já está bem definido. Então, eles já sabem que quando já chega de jogar."* (Profª Nº08)

As autoras destes relatos exercem nesta escola o magistério de pré-escolar em tempo integral, um período com crianças maiores e outro com crianças menores. As semelhanças se encerram neste ponto, já que a primeira fala da Hora do Jogo freqüentada pelos pequenos no vespertino, período que oferece mais garantias para a sua realização, em contrapartida, a segunda professora refere-se ao início da manhã, ao jogo dos maiores.

> *"O grupo da tarde não é fácil com eles ...Funciona muito mais na Hora da Roda, pra ser sincera. Na turma da tarde é diferente, não tem todo dia essa coisa de que chega e vai jogar, nem sempre há essa coisa da Hora do Jogo, por conta de todo esse comprometimento, essas necessidades especiais, esses mobiliários nem sempre a gente vem pra mesa jogar já faz a rotina inicial, xixi, água e essas coisas."* (Profª Nº08)

Abre-se um espaço para complementar a informação da professora (Nº08). Os mobiliários ocupados por cada criança são escolhidos pela terapeuta ocupacional e pelo fisioterapeuta responsável, os quais variam desde a mesa e a cadeira escolar, disponíveis no

unesp

comércio varejista, até os móveis adaptados, como por exemplo: banco rolo com bandeja[41]. Alguns destes materiais possuem função terapêutica, exigindo do professor posicionar e manter a criança no objeto, por período determinado[42].

> *"Todo dia a gente tem começado com um jogo ou com uma brincadeira, na verdade é mais assim ..., é um momento em que eu fico assim reparando, (...) é um momento legal para aquilo em que eu estou me preocupando: de que eles se constituam enquanto grupo, como ..., esse é um momento propício para isso, (...) é um momento legal, então, eu tenho me preocupado em interferir pouco. Nesse caso, eu jogo com eles, mas eu tenho procurado interferir menos que em uma outra situação em que a gente esteja, jogando também no decorrer da aula, mas em que eu esteja envolvida com eles. É um momento em que eu deixo mais livre, até tem esses dias em que eu proponho alguma coisa e há também aqueles em que eles escolhem o que querem jogar, cada um escolhe o seu, o que quer fazer."* (Profª Nº06)

Afastando-se do jogo, a professora (Nº06) diminui sua influência sobre os alunos, visando garantir a integração entre os pares e a liberdade de escolha.

A realidade da professora Nº04, segundo conta, solicita a participação constante do adulto, não importando em qual horário acontece a brincadeira ou o brincar.

> *"A gente sempre está participando, brincando e está colocando. A gente começa. Sempre aquela coisa, a gente começa: '_ Vamos brincar de dar comidinha para o neném?' Então, pegamos o neném, montamos a casinha, tiramos ela do lugar. A gente tira a casinha do lugar, coloca aqui em cima da mesa, monta em lugar mais acessível. Daí o neném chorou, está com fome, a gente começa essa brincadeira. Então, : '_Vamos fazer comidinha?' A gente vai começar a fazer comidinha e eles vêm participando, a gente não sai da brincadeira nunca. Eles não brincam nunca, eles vão atrás de explorar, para mexer, mas para fazer a brincadeira e de brincar, a gente sempre tem que estar por perto"* (Profª Nº04)

---

[41] **Banco rolo** é a denominação usada na Escola-Clínica Raio de Sol, que, segundo informações da fisioterapeuta K.Toledo, indica "banco com acento arredondado, inclinação pélvica, apoio podálico e cefálico com uso de bandejas garantindo posicionamento adequado de ombros, consequentemente melhora a manutenção da postura."

[42] Outro exemplo, explicitado por K. Toledo são os "**estabilizadores** para posicionamento estático garantindo bom posicionamento do corpo no ortostatismo e desfavorecendo a displasia coxo-femural, bem como, deformidades ortopédicas causadas por mau-posicionamento: há posicionamento dos pés, faixa estabilizando joelho, quadril e, quando necessário, o tronco. Porém, é necessário o controle cefálico dessa criança e atividades direcionadas dando sentido a esse momento. A crianças sem controle cefálico podem ser posicionadas em pranchas ostostáticas com os mesmos objetivos dos estabilizadores." O último caso é inexistente nesta comunidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A professora (N°04) comunica de forma clara que seus alunos encontram-se no período que Piaget denominou de Jogo de Exercício, o que ela e sua auxiliar fazem, realmente, é conduzi-los à prática do Jogo Simbólico. Neste caso, não se trata apenas de uma imitação de um modelo adulto e sim de uma análise do papel ocupado por seu responsável, na díade adulto-criança.

Sem construir mentalmente a seqüência de ação de um acontecimento, as crianças facilmente abandonam a brincadeira por outra coisa, sempre que o seu o ambiente fisico é alterado, exigindo nesta hora uma interferência do educador.

> *"Vamos supor que a casinha está desinteressando, a gente puxa para o lado daquele que a gente sabe que gosta de passear com o neném, então: '_ Ah! O neném quer passear? Agora, ele* (o aluno) *vai passear com o neném?' Para que ele* (o aluno)*, também possa estar participando. É por isso que a gente sempre precisa ficar ali, se não um minuto e acabou a brincadeira."* (Profª N°04)

Na classe da professora (N°08), o papel de condutor da brincadeira é delegado ao ajudante do dia, cuja escolha obedeceu a uma seqüência estabelecida no início do ano e que se repete com o passar do tempo.

> *"Tem um ajudante do dia, então é ele que vai escolher o jogo, ele vai propor o jogo daquele dia e vai ser responsável por pegar, entregar, distribuir e tal. Muitas vezes é ele que canta o bingo, por exemplo. Geralmente, é o ajudante que controla o jogo, mas com suporte, tipo assim, eu sempre estou do lado acompanhando."*

Explicar e demonstrar o jogo, antes de executá-lo, são apontadas como atribuições do educador, pela décima primeira e pela sétima entrevistadas. Afinal, a prática efetiva implica em planejar as ações com base em conhecimento prévio.

> *"Eu mostro o jogo, explico porque é que a gente vai jogar, como é que a gente vai jogar, como é que vai fazer em cima do jogo, a gente fala : '_Hoje, nós vamos brincar com esse jogo. ele acontece assim ... Nós vamos jogar por causa disso .... Existem algumas regras ... A gente vai ter que estar esperando a vez de jogar ... Ele vai acontecer de tal forma...' Eu explico tudo e mostro antes de jogar, eles têm essa necessidade de estar vendo o que tem dentro do jogo. Todo mundo vê a gente começa."* (Profª N°11)

unesp

> *"Primeiro, eu explico como é que é, dependendo da brincadeira, eu faço. Principalmente, quando há personagem central, eu faço que esse personagem tem que fazer. Sempre a escolha do aluno é feita através do sorteio: une, dune, tê, salamê. minguê..., pra ver que faz. Sempre todo mundo quer ser. Você escolhe um e o outro quer ser, então, eu faço um sorteio para a escolha desse personagem principal e aí depois a gente começa. Todos eles passam por todas as posições, quando há um gato, todos eles vão ser gato uma vez, todo mundo vai ser rato uma vez. Não tem aquela coisa de só um ou dois participarem como personagem principal, todos eles passam pelas mesmas posições para que todos sentirem a diferença de um lado para o outro. Aí, eu explico, faço, é por quem é que vai começar quando vai acontecendo a brincadeira e que vai havendo substituição."* (Profª Nº07)

O direito de igualdade de escolha é defendido pela professora Nº07, em dois momentos: um fazendo uso do pré-jogo, ou seja, um pequeno jogo para escolha de quem assumirá cada papel, de quem dará a partida; em segundo lugar garante a movimentação de todos os jogadores, que assumem funções diferentes no decorrer da brincadeira, cujo final só ocorre depois que todos vivenciaram o personagem principal.

KISHIMOTO (1996 :24) alerta que todos os jogos comportam um sistema de regras, as quais podem ser explícitas ou implícitas: O xadrez e a amarelinha. As explícitas orientam a ação do jogador, como no xadrez e na amarelinha, possuem regras explícitas e, já na brincadeira de mamãe e bebê, o faz de conta tem regras implícitas. As regras internas, ocultas, oferecem a garantia de evolução e organização da brincadeira.

Justifica-se, assim a postura assumida neste trabalho em aceitar todas as colocações sobre regras e, não somente, as relativas ao que Jean Piaget chamou de "jogos com regras".

Dependendo do nível de familiaridade do grupo com o jogo (objeto) e suas regras, será o tipo de conduta assumida.

> *"Tem jogos que a gente sempre joga, que já conhecem as regras. Todo mundo já conhece as partes já sabem que têm começo, meio e fim, reconhecem quem ganhou e quem perdeu. Mas têm jogos que nem eu conheço as regras, então eu leio as instruções, explico e vamos brincando*

unesp

> *juntos. No primeiro momento, primeira vez, pode ser até que a gente não goste de jogar. Se não consegue despertar o interesse e atenção deles, nós desistimos de jogar, não chegamos ao final. (...)*
> *Sempre é assim. Mas têm outros momentos que eu deixo sem as regras para que eles inventem as regras deles, eu deixo os jogos: '_Vocês brincam do jeito que vocês quiserem.' Fico só observando.*
> *Tem vez que eu entro na brincadeira e me comporto como se fosse um deles: '_Legal! Olha gente, dá pra brincar de uma outra forma. O J.*(aluno) *vai ensinar. Como que é J.?' Ele explica e a gente brinca. Quando eu vejo que não tem muita lógica naquela regra, peço sugestão para outro.Às vezes no final da aula depois da diversificada, eles pegam aquele jogo de novo e nem é Hora do Jogo, mas eles inventam uma outra forma de brincar, porque às vezes a regra nem é de competir. Aquelas cartelinhas de bingo mesmo, elas pegam e ficam jogando baralho, às vezes eu nem entendo as regras deles e deixo eles jogando"*(Profª Nº 05).

Em seu discurso, a professora Nº05 coloca a partir da regra alguns dos valores que considera importantes. A regra possui duplo sentido, o primeiro serve para organizar a seqüência temporal dos acontecimentos, ou seja, o início, meio e o fim, e outro mais próximo da competição, que estabelece quem ganha e quem perde em uma partida.

Quanto à origem, das regras podem ser coletivas, criadas por todo o grupo ou "impostas", que é o caso das regras descritas na caixa do produto. Reconhecendo que algumas destas regras não são adequadas a sua realidade, a educadora (Nº05) solicita dos alunos novas alternativas para o jogo, o que algumas vezes exige mais de uma tentativa, em horários diferentes.

> *"Quando eles já conhecem o jogo, eles mesmos corrigem os próprios colegas. Na hora de jogar, eles observam seqüência, quem passou batido, não prestou atenção, eles ajudam uns aos outros. Às vezes eu não preciso nem entrar, principalmente, nesses que a gente sempre joga. "*

Estabelecer uma relação equiparada com alguém que possui idade, estrutura física, força e poderes sociais superiores é algo impossível de ser atingido em sua totalidade. Daí a cobrança das regras feita pelos colegas, com os quais está em pé de igualdade, ser mais favorável ao desenvolvimento da autonomia. *"Pode-se ter a esperança de que a criança perceba a desaprovação do grupo."* (KAMII & DEVRIES, s/d : 67).

unesp

A quinta professora fala ainda que algumas vezes as sugestões dos alunos não obedecem à lógica. Porém, se nas brincadeiras as crianças acatam e cobram as regras legitimadas pelo grupo, qual é essa lógica? Do mundo adulto? Das crianças? Ou do jogo?

"Eles respeitam porque o jogo só funciona daquela forma, e sabem que se não respeitar o jogo vai falhar no final. Eles têm essa noção de que aquela regra foi feita para que o jogo termine certo ao final." (Profª Nº 05)

Soberana e imutável, a regra é protegida pelas ações da professora Nº 09, que, descrevendo o jogo do início da aula, comentou, *"se eu vejo que está no caminho certo eu deixo!"*, mas se não está, *"eu deixo eles jogarem, daí a pouquinho, eu chamo pra jogar de outro jeito."*

Trabalhando com regras próprias do objeto, os alunos da entrevistada Nº11 se encarregam de controlar a participação dos jogadores durante a partida, cuja duração depende do próprio jogo.

"Vamos supor que seja o dominó. O dominó termina quando terminam todas as pedras de uma pessoa. Aquela pessoa que terminou, ele ganhou? Ele ganhou, ele foi o primeiro a acabar com as pedras, com as pedras dele. Mas vai acabar o jogo? Não, a gente vai terminar com quem ficou. Tem pedras ainda? Dá prá jogar? Então, vamos continuar." (Profª Nº11)

A professora Nº08 considera, além do jogo, a relação que o grupo estabelece com ele. *"Depende do jogo, depende da intimidade que eles têm com o jogo. Tipo assim: se é um jogo que eles já conhecem, que tem regras internalizadas, é um jogo que flui rápido, eles querem repetir e trocam as cartelas, por exemplo. Esse jogo pode durar ...uma hora."*

Empolgação e interesse são os pontos avaliados pela entrevistada Nº09, no momento de finalizar o jogo. *"Termina quando acaba. Eu falo: '_Está acabando.' Tipo a*

unesp

boliche, eu falei: '_É até chegar ali (indica para as marcas do jogo deixadas na lousa). *Vamos jogar duas vezes só!'*

Preocupada com a conclusão, como etapa importante do brincadeira, o fator tempo é desprezado pela professora Nº 06: *"o que importa e acabar o jogo."*

Segundo o planejamento das educadoras Nº 02 e 05, o tempo existe, mas não obriga a finalização ou a prorrogação.

"A gente começa e vai até o final, independente se a duração é de quarenta minutos. A gente estipula no planejamento um cronograma, quarenta e cinco minutos para cada jogo, mas às vezes dura menos e às vezes passa do horário estipulado." (Profª Nº02)

"A gente tem uns quinze minutos, mas eu nunca obedeço esse horário não. Quando o jogo acaba a gente acaba, se o jogo durar meia hora, a gente joga meia hora. Se eu vejo que está interessante e que eles estão interessados, a gente joga duas vezes, dependendo do jogo e dependendo a gente faz só uma vez, mais a gente tem um começo e tem um fim." (Profª Nº05)

Devido às dificuldades de atenção e concentração dos discentes, o término da brincadeira no grupo da professora Nº 04, na maioria das vezes, se dá pela interferência externa, de outra pessoa da comunidade que abre a porta da sala. Quando não acontece isso, busca-se marcar o final de maneira simbólica, como por exemplo colocar o neném para dormir.

Mais rigorosa com o tempo, a professora Nº 03 conta que, ao final dos primeiros quinze minutos de aula, o grupo ainda deseja jogar, *"mas a gente precisa colocar o limite, e tem hora que tem limite. Então, o professor precisa estar trabalhando com essa coisa do limite e eles precisam ter uma noção de tempo, que tem um tempo nesta vida,*

unesp

horário para tudo. Então, deu o horário, acabou: '_Vamos guardar, que amanhã a gente faz mais, ou mais tarde se sobrar um tempinho'."

O comportamento destes alunos denuncia que "*a realidade do cotidiano, diante do fantástico mundo da ficção, parece menos interessante*" (Salum e Morais, apud BOMTEMPO, 1996 :65). Um dado que pode estar passando desapercebido, aos responsáveis pela divisão do horário escolar, que deixam alguns minutos para o brincar e longas horas para trabalhar, o que comumente significa a derrota do frívolo pelo importante, pelo sério.

Pouco importa se o momento reservado para o jogo é o tempo de espera para a formação do grupo ou se é aquele utilizado para ocupar os alunos que terminam suas tarefas escolares antes do prazo previsto pelo docente.

Todas as professoras afirmaram fazer uso do jogo durante o desenrolar de suas aulas, ocupando assim os momentos reservados para as atividades pedagógicas, propriamente ditas. As informações destes jogos foram sempre complementadas com expressões: atividade principal, atividade séria, jogos com regras.

"Muitas vezes o mundo infantil dos brinquedos é invadido por atividades denominadas 'lúdicas', mas que na realidade possuem objetivos pedagógicos claramente impostos pelos adultos. Ainda que a criança seja induzida a brincar com esses jogos educativos, chega um momento em que ela mesma interrompe, dizendo: '_Bem, agora vamos brincar, tá?' (Duarte, apud LEBOVICI & DIATKINE, 1985 : 4)"

O que diferencia o brincar do não brincar é a intenção da criança, estimulada por fatores internos, e não por premiações, pelo lucro a ser obtido, como supõem os jogos de azar da comunidade adulta. Uma prática desnecessária na escola, mas que acaba sendo utilizada quando a ansiedade de ensinar é muito grande.

"De vez em quando a gente até dá umas premiações, umas balinhas, alguma coisinha assim, só para eles terem aquela noção do que é vencer." (Profª Nº03)

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Conclui-se que o problema do jogo na escola é também o problema da valorização das atividades infantis, onde o mais importante é o agir, o fazer.

3-Escolha dos Jogos e Brincadeiras

A brinquedoteca da Escola-Clínica Raio de Sol, criada em 1981, com o intuito de subsidiar o trabalho técnico e pedagógico fornecendo objetos e informações sobre os mesmos.

"Logo que entrei aqui, eu tive a oportunidade de estar vendo com a brinquedotecária uma pasta que ela tem, onde estão catalogados todos os jogos, e eu tive a oportunidade de estar vendo, de estar lendo isso. A Brinquedotecária é uma pessoa que me abriu para estar vendo isso. Eu tive a oportunidade de estar vendo alguns livros dela, lá da brinquedoteca, que falam sobre mesmo." (Profª Nº 11).

Segundo orientação da professora Nylse H. Cunha, o acervo fora organizado em prateleiras obedecendo as categorias do Sistema ESAR.

Além dos brinquedos, livros, discos e fitas integram o acervo, que pode ser utilizado por qualquer pessoa da comunidade dentro do ambiente escolar, por prazos indeterminados.

No interior da brinquedoteca, funciona o "círculo do livro", que garante a seus filiados, alunos e profissionais o direito de usar os livros fora da escola. Cada associado paga contribuições mensais.

O acesso à brinquedoteca foi restringido em 1996, devido à licença trabalhista do técnico responsável.

unesp

No ano seguinte, 1997, as reformas realizadas no prédio da escola, provocaram o fechamento da brinquedoteca. A reabertura está prevista para dezembro, com espaço físico ampliado, e outro profissional na função de brinquedotecário provocará nova forma de organização dos brinquedos e atribuições do responsável.

Nestes dois anos, os profissionais agruparam em suas salas de aula um grande número de brinquedos.

Escolher o objeto ou atividade lúdica é responsabilidade dos professores, que em alguns momentos:

"Dá para fazer assim, ou eu trago o objeto e aí vamos escolher de que maneira brincar, ou trago mais de um jogo e aí cada um escolhe de que maneira quer brincar, ou já trago duas formas de brincar com aquilo (...), outra é as crianças que escolhem. (...) Eu acho que é essa a seqüência, tem se não me engano, que tem no meu plano é, é essa sim, uma vez as crianças, e outra sou eu." (Profª Nº 11).

O horário de realização é que determina quem fará a escolha:

"Tem dia que dou jogo em toda atividade, um jogo de regras. Tem dia que eu dou jogo livre, pra eles jogarem como eles quiserem. Então, eu jogo na entrada, eles vão chegando, pegando o jogo, eu vou observando eles jogando do jeito deles, aquele jogo livre. Muitas vezes aqueles jogos que eu já joguei com eles uma vez eles jogaram, melhoraram um pouco o jeito de jogar e eu deixo." (Profª Nº 09)

Neste caso, além de delegar ao adulto ou à criança a função de escolher, está sendo classificado o jogo "sério" e o "não sério", como faz a professora Nº 11:

"Eu procuro fazer pelo menos uma vez por semana o jogo do grupo, acontece sempre nas sextas-feiras, que é quando tem pouco aluno, ou a gente tá cansado, ou eles ficaram a semana inteira com muita coisa e a gente já está em clima de final de semana"

"Às vezes na semana, eu ponho um jogo no começo, boliche ou quebra-cabeça ou dominó mesmo, e algumas vezes por semana eles escolhem o que eles querem jogar. E daí cada um escolhe o que é que vão fazer de dois em dois , ou sozinhos, o que geralmente acontece". (Profª Nº 06)

O jogo realizado durante as atividades é uma forma "suave" de transmitir os conteúdos aos alunos. Ao decidir pelo brinquedo, na opinião da entrevistada Nº 11, o professor está fugindo do tradicionalismo.

> *"Eu consigo através do jogo estar pensando coisas que eu não conseguiria se eu estivesse sentada assim, tipo colégio regular. E eu acho que o colégio regular poderia estar fazendo mais dessas coisas, ao invés de estar sentado lá na frente..."*
> *"Não tem como você estar trabalhado sentada, falando falando, ou passar lá no quadro, ou dando folhinha mimeografada, estar falando sobre aquilo. Se através do jogo posso estar mostrando tudo quanto é matéria para ele".*

Em outras palavras, a professora Nº 06 explica: *"é o critério do que é prazeroso, gostoso, interessante para eles e para mim. Tentando fazer com que algum objetivo da escola ou, que eu tenha proposto consiga ser trabalhado de um jeito muito gostoso."*

No parecer da educadora nº 03, o brinquedo focaliza o individual, dentro do grupo.

> *"A gente vai trabalhando na parte afetiva e a parte social porque através do brinquedo a criança identifica muitas vezes aquele boneco ou aquela boneca como sendo outra pessoa, no mundo da criança, na fantasia dela é de igual para igual muitas vezes e aí ela expressa seus sentimentos e emoções, muitas vezes de tristeza, de alegria, tudo o que ela ali naquele brinquedo, naquele momento é que ele vai demonstrar."*



Esta individualidade também é garantida, com relação às necessidades e as características dos alunos:

"Eu penso nas necessidades de todo mundo e no que é que eles podem ganhar. Que eles possam estar se divertindo".(Profª Nº 11)

"Nível de desenvolvimento deles. Eu imaginei que pudessem estar interessando para eles. Alguns eu escolhi por poder estar inserindo no conteúdo pedagógico, loto da família, loto da casa, é esse tipo de coisa, pra estar usando às vezes isso como atividade principal do dia".(Profª Nº 08)

"Nível e faixa etária, também não adianta eu pegar um jogo que vai ser muito fácil ou muito difícil, eu pego de acordo com o nível da criança".(Profª. Nº 09)

O maior número de critérios de escolha foi apresentado pelas professoras nº01 e 07, sendo a primeira preocupada com o objetivo e a segunda, com a atividade.

> *"O critério é assim, normalmente, está muito ligado com o objetivo pedagógico, de primeira mão vem isso. Só que aí tem um monte de crianças que tem um monte de coisa afetiva,...tem um monte de coisa, a questão do que é adequado para essa idade, jamais daria para você trazer um jogo para um grupo como esse meu da tarde, que é um grupo pequeno e não brincaria da maneira como foi feito em regras. Quanto essa coisa do brinquedo com a idade da criança, porque tem brinquedo que foi destinado para uma certa idade, (...)que tem uso que é para aquilo, só que no entanto a criança pode brincar de fazer um monte de outras coisas, então depende, num sei..."*

A professora fala ainda do objeto relacionado ao sexo da criança e de seu uso "mecânico", ou seja, repetitivo e pouco criativo:

"A E.(aluna) só quer brincar de boneca, chega aqui só pega a boneca, é uma coisa assim... Então, evitei de trazer para a gente variar um pouco, eu trago a boneca porque não dá para tirar dela, é uma coisa que ela gosta muito, trouxe roupa de boneca, a gente já brincou de dar banho na boneca."

unesp

Reportando-se a um aluno afirma que em algum momento o prazer não deve imperar sobre os outros critérios:

"L., por exemplo, não gosta de carrinho, não brinca com carrinho, não consegue ficar, ele já joga tal, a gente brinca, mas para ele não tem função, ele adora uma bola. Trago carrinho justamente para puxar ele para isso, mas se fosse pegar apenas o que é prazeroso para ele o carrinho não seria interessante."

Assumindo uma postura diferente, a professora Nº 07 reflete sobre o contexto do jogo:

> *"Eu tenho que pensar no espaço* (físico) *que eu tenho, no material que eu tenho à disposição no número de crianças que eu tenho para trabalhar. Eu tenho que pensar em praticamente tudo, eu não posso esquecer de nenhum desses aspectos pra eu escolher as brincadeiras e as atividades. Então, é material, espaço, número de crianças, até posso ver uma atividade bem legal ali no livro, achar que tudo vai ser ótimo, mas o número de crianças que vai estar, a atividade não vai dar pra realizar por causa do número de crianças. Daí, vai....pra juntar grupo, o que depende de disponibilidade, de conversar, de ver o horário, tudo. Tem que levar tudo isso em consideração".*

A preocupação em oferecer novos jogos aos alunos não é exclusiva da professora Nº 01.

"Eu não costumo dar sempre o mesmo jogo, procuro estar sempre mudando". (Profª Nº 11)

> *"Se eu vejo que aquele jogo já está saturado, que eles estão pegando aquele jogo sempre, que eles estão viciados, que eles estão se viciando naquele jogo, que eles não estão conseguindo mudar de jogo, né ! Eu avalio muito isso. Às vezes eles ficam num jogo, eles precisam explorar aquilo durante muito tempo, mas se já passo dessa exploração, já está uma coisa robotizada já está um vício, então eu dou um jeito de sugerir outro jogo".* (Profª Nº 08).

O que diferencia o discurso destas profissionais do da primeira, é que estas sempre consideram o interesse da criança e o que lhe é prazeroso.

unesp

Os materiais disponíveis também são ponderados pela entrevistada nº 04, que escolhe:

"Coisas mais simples e não muito cheias, como por exemplo a casinha, têm algumas coisas básicas, para que eles possam estar percebendo, explorando e brincando sem ter muita coisa que possa estar chamando atenção, fora isso. Eles se dispersam bastante."

Ao lado deste critério, a professora usa também o ritmo: *"No mesmo dia, vamos supor... um calmo e agitado. Vamos supor uma brincadeira de música, super assim, que eles tem que se agitar e depois uma outra mais parada, mais de mexer, mais de repouso."*

No grupo da educadora nº 05, essa alteração rítmica é diária, *"de acordo com o dia, eu sugiro um jogo de mais concentração quando eles estão mais agitados e quando estes estão mais pacatos, procuro um jogo de ação, de competição."*

Quando a escolha é de responsabilidade dos alunos, o que segundo a professora nº07 só é possível no início do ano, devido à falta de familiarização com as atividades, os critérios são diferentes. Na maioria das vezes, o jogo escolhido é o que mais se distância dos objetivos pedagógicos:

"Eles não gostam muito de jogos que mexem muito com o cognitivo não, eles querem jogos que não tenha muito o que pensar". (Profª Nº 02)

"No segundo semestre eu já pergunto: _Vamos fazer tal coisa? E tal brincadeira? Aí, eles mesmos já chegam e perguntam: 'Vamos brincar de tal coisa?. Porque eles já conhecem (....) geralmente eles querem fazer só o que eles já conhecem, daí quando você sugere alguma coisa nova eles falam._ Aí, eu não sei fazer. E eu falo: _ Como não sabe? Se não conhece e nem sabe como que é? "(Profª Nº 07).

"Geralmente, a escolha é por afinidade ou é alguma coisa que eles já conhecem ou algum novo que eles viram na escola ou, são os jogos industriais (Profª Nº 11)

unesp

Sobre os jogos industrializados, percebe-se se o poder da mídia sobre a criança.

"Esses jogos industriais são aqueles que eles não têm muito acesso e que eles vêem aqui na escola, que é aquele jogo que passa na televisão, que faz a maior propaganda e que eles não têm." (Profª Nº 11)

"A primeira escolha deles é um jogo..., que eu posso chamar que não é tão pedagógico. É um Pula-pirata e um Cai-não-cai, esses jogos que não tem tanto acesso."(Profª Nº 08)

"Eu acho que vai de encontro com o dia-a-dia deles. Eles escolheram também o que eles não têm em casa. Eu tenho um aluninho que é muito pobre, carente, que não tem brinquedo em casa e, se ele pudesse levava a brinquedoteca para a casa". (Profª Nº10)

Se o brinquedo industrializado desperta o interesse infantil por suas formas, cores e pela magia do comercial. Os brinquedos e brincadeiras mais tradicionais, ou seja, os que fazem parte do repertório popular, despertam-no para poder do mundo adulto.

"O (aluno) R., o pai dele que vende coco na avenida e o que é que ele escolheu: carrinho, frutas, porque o pai dele tinha um socolão na época".(Profª Nº 10).

"Às vezes eles falam: _ Vamos brincar de tal coisa? _ Como que é , eu não sei?. Eu falo como que é essa brincadeira? Aí eles falam mais ou menos, dão uma idéia. Aí você faz que pode, até ser uma brincadeira que eles tragam da rua, tragam de casa, de algum lugar".(Profª Nº 07)

Faz-se necessário lembrar que o conhecimento social foi usado pela professora nº 03, como forma de justificar as premiações oferecidas após o bingo.

A competição e o desafio não foram descartadas pelos alunos das educadoras Nº 01 e 05.

"Por exemplo, blocos lógicos, quem constrói coisas melhor..., há muito aquela coisa de disputa se é o jogo de memórias: - Eu terminei primeiro." (Profª Nº 01)

"Os jogos que eles mais gostam são os de ação, é tipo: 60 segundos, que ficam desafiando, aí erra e outro arruma, eles tentam de novo. O boliche, por exemplo: o grupo perde e eles querem jogar de novo, sempre são aqueles que têm regras e um fica competindo com o outro." (Profª Nº 05)

Os alunos menores da professora Nº01 decidem sempre sobre os: *"brinquedos que dêem mais estímulos e emoções motoras, com o corpo, visual. É ver a coisa correr, é ver a coisa rolar, é ouvir o som daquilo caindo, é chupar, é pôr na boca."*

Enquanto os alunos maiores da entrevistada Nº 08, que *"estão há mais tempo na escola"*, gostam de alfabeto concreto, de jogos ligados à alfabetização.

Independentemente dos critérios, cada profissional tem adotado uma forma de escolha. O que, para a educadora Nº 02, ocorre em dois momentos: antes e depois de cada jogo, sempre com a participação de todos.

"A gente coloca as opções e eles (os alunos) *é que escolhem , então quando durante a semana a gente joga por exemplo, jogou hoje, o dominó das letras, aí a gente questiona: '_Gostaram? Não gostaram? Vocês querem repetir?' '_Queremos.' Aí, a gente planeja para que volte a repetir, durante a próxima semana, ou no dia seguinte, se for muito interessante e, se eles querem repetir no dia seguinte, a gente repete."*

Diante dessas informações, percebe-se que nem sempre o professor avalia o brinquedo, quer seja entendido como objeto ou como atividade lúdica, em seus múltiplos aspectos, tais como: condições ambientais, duração, características físicas do objeto, possibilidades de interação com e no brinquedo, características e necessidades de cada criança,

adaptação do sujeito à situação de jogo (o que às vezes exige a utilização de mobiliário especial ou do auxílio de outra pessoa), interesse e julgamento dos participantes.

Complementa-se um importante dado anterior sobre a organização e disposição dos jogos, segundo o Sistema ESAR, onde cada prateleira recebera uma etiqueta informando sobre a classificação dos objetos expostos. Dentre as entrevistas, cinco delas, naquela ocasião, escolhiam os objetos para seus alunos neste espaço.

Nota-se, ainda que educar em alguns momentos fora confundido com a transmissão de conteúdos, ou com o *"cumprir o que está no plano"*, como afirmou a professora Nº 10 ao ser questionada sobre os critérios de escolha do brinquedo,. atribuindo, assim, um significado muito próximo ao de "atalho para a aprendizagem."

4-Brinquedo Predileto dos Alunos e Materiais Disponíveis para o Brincar

Um bom brinquedo não interfere apenas na aquisição de conteúdos acadêmicos, pois *"tal qual os outros meios de comunicação de massa, o brinquedo é veículo transmissor de hábitos e comportamentos e modelador de comportamentos padronizados."(*AFLALO, 1980 :81).

Não se pretende, no entanto, invalidar demais elementos transmissores e sim apontar o brinquedo como um instrumento a mais, que contempla múltiplos aspectos.

unesp

Outro cuidado importante é o de não se ater apenas aos "ganhos" de conhecimentos que a criança possa vir a obter, contrariando posições, como a de HUIZINGA (1971), que defende o lúdico com a atividade livre e voluntária.

Uma vez identificadas as concepções e os critérios de escolha dos brinquedos, sentiu-se a necessidade de conhecer quais são os brinquedos preferidos dos alunos e quais são os materiais que podem enriquecer os vários momentos em que o jogo é contemplado. Como anteriormente explicitado, o vasto acervo da escola, conforme consta do Anexo 6, até os primórdios de 1997, fora organizado segundo os moldes propostos por Gáron.

Para facilitar a análise dos dados coletados na entrevista, usou-se a mesma categorização feita por AFLALO (1990). No entanto, a realidade estudada exigiu algumas adaptações, ou seja, excluiu-se daquela categoria **materiais bélicos,** por ser inexistente na escola. Os elementos que mais se aproximam desta são carrinhos de polícia, avaliados como meios de transporte importantes para a comunidade e não como instrumento de guerra, índios e "cowboys', chamados de "hominhos" por alguns alunos, justificando, assim sua inserção no grupo dos bonecos.

Incluem-se as categorias: **brincadeiras, meios de comunicação** e **outros materiais**. A primeira, voltada para os jogos infantís, que usam todo o corpo em movimento, como, por exemplos: jogos de correr, imitar e cantar; na segunda e terceira, pretende-se contemplar objetos da comunidade adulta ou infantil, cujo valor é transformado para que seja aplicado às brincadeiras.

Ao lado da categoria **meios de transporte**, acrescenta-se que **acessórios** atinja um maior número de brinquedos, como por exemplo, as rampas, sem as quais os carrinhos não descem.

unesp

Apresentam-se a seguir, os brinquedos apontados pelos professores como sendo prediletos de seus alunos.

Quadro H - Listagem dos Brinquedos Prediletos Apontados pelos Alunos, segundo Dados dos Professores

CATEGORIAS / TIPOS	PROFESSORES QUE MENCIONARAM	TOTAL
Bonecas e acessórios:		
• boneca	01	01
Bichos e acessórios:		
• os animais e seus habitats	06	01
• fazendinha	06	01
Meios de Transporte e acessórios:		
• carrinho	10	01
• motinha	01	01
• Painel do Motorista	10	01
Jogos:		
• alfabetização (ligados à ...)	08	01
• Árvore com laranjinhas	03	01
• bingo	03 , 08 e 11	03
• boliche	05	01
• Cai-não-cai	01	01
• Dominó	06	01
• Encaixes	03, 04, 06 e 09	04
• Memória	01 e 09	02



Brinquedos Movidos à:		
• fricção	02	01
• pilha	02	01
Outros:		
• quebra-cabeça	06 e 11	02
• Rebola-bola (ou jogo do Jingle)	02	01
• 60 Segundos	05	01
Jogos e/ou Brincadeiras:		
• bola	01 e 08	02
• bolita	01	01
• blocos lógicos	01	01
• dados	03	01
• jogos de montagem	10	01
Materiais Acadêmicos e para Atividades:		
• livros	10	01
• massa de modelar	10	01
Parque:		
• brinquedos e areia	11	01
Acessórios domésticos		
• casinha	01 e 06	02
• potinhos de mantimentos	04	01
Brincadeiras (atividades)		
• Pega-pega	01 e 07	02
• Coelhinho sai da toca	07	01
• Gato e Rato	07	01



• Morto e Vivo	07	01
• Lobo mau e os Pintinhos	07	01
• Bruxa Pegadora	07	01

Desde a antigüidade, as **bonecas** se fazem presentes nas brincadeiras de meninas, sendo apontadas por muitos autores, como a expressão máxima do brincar.

Porém, apenas uma professora (N°01) apontou a grande vedete da comunidade infantil como predileta de seus alunos.

Para AFLALO (1980 :94), o papel dos **bichos** nas brincadeiras é de oferecer aos meninos, cujo acesso às bonecas é negado, por preconceitos culturais, uma relação direta com o afetivo e um contato com a natureza.

Na visão da sexta entrevistada, a preferência sobre os **bichos e seus acessórios** justifica-se pelas possibilidades de organização espacial.

> *"A gente pegou um brinquedo de montar, que era tipo assim, de colocar os animais nas casinhas que são deles. Não exatamente nas casinhas, mas no lugar em que eles vivem e o F.*(aluno) *gosta muito desse. A gente jogou assim, separando o que era animal e o que era casinha, o que era o lugar onde eles vivem e ele gosta de separar. Gostou muito! Envocou com esse jogo!"*
>
> *"O* (aluno) *J., que gosta muito da fazenda, com um monte de bichos e com a cerquinha; ele gosta de brincar com esse jogo."*

O carrinho e o "Painel do Motorista", o qual é composto por direção, buzina, velocímetro, chave , etc., são os indicados pelo grupo (Profª N°10) composto por quatro meninos e uma menina, o que não ocorre nas outras turmas entrevistadas.

unesp

No rol dos meios de transportes, os alunos da professora N°01 gostam de andar de motinha (triciclo).

A categoria **jogos** refere-se àqueles com regras explícitas. Jogos como: bingo e dominó são considerados clássicos e, pertencem *"ao domínio público"*[43].

O dominó, nas mãos do aluno da professora Nº 06, ganha uma nova regra.

"A.C., que é uma criança com paralisia cerebral e que não anda, gosta muito de dominó, ela joga dominó. Ela pega dominó para jogar. Também tem o M.(aluno), *que gosta muito de dominó. Mas ele não pega o dominó para jogar, ele não joga! Ele tira tudo da caixa e vai colocando peça por peça na caixa e eu chamando: '_Vem jogar com a gente e tal...'"*

Dois dias antes desta entrevista, observou-se neste grupo uma pártida de dominó. Mediante questionamento da professora, dois alunos comandavam as ações dos demais. Ao final da atividade, dirigindo-se à estagiária da sala, a professora falou sobre a necessidade de aprimorar as pedras, facilitando a visualização dos jogadores. Em sua fala, a professora (Nº 06) revelou que, durante a escolha do dominó, não percebeu que as pedras pretas com pintas brancas, tradicionalmente usadas pelos adultos, aumentariam em muito a dificuldade para os participantes, o que se agravou ainda mais pela falta de divisão dessas entre as partes.

O brinquedo predileto da pré-escola é o bingo, sendo o principal apontado por três professoras (Nº 03, 08 e 11). Embora conserve-se estruturalmente sua base pode receber variadas ilustrações.

---

[43] *"Quem quiser pode fabricá-los sem pagar direitos autorais ou de patente."* (id.ibid :95)

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

"Eles gostam muito do jogo de bingo, tanto dos números, quanto das letras, das iniciais dos nomes. Porque eles gostam muito daquela coisa, de quem bingou primeiro ser o vencedor."(Profª Nº 03)."

"Às vezes eles me pedem: '_Prô, vamos jogar aquele bingo das letras? Bingo de quantidade? Bingo de não sei o que?."(Profª Nº 08).

"Eles gostam muito do jogo de bingo, mas a gente sempre procura estar mudando. Eu já fiz bingo com o nome deles, com o sobrenome, com os nomes dos pais deles, dos irmãos."(Profª Nº 11).

Devido aos interesses do grupo e aos objetivos dos professores, o bingo, nesta escola é um jogo artesanal.

Focalizando assuntos cotidianos, os encaixes com temas família, escola e comunidade são escolhidos pelos alunos da terceira e da sexta entrevistada. Outras variações de encaixes, como a "Do A ao Z", que contêm figuras, letras e palavras, e "Letras e Animais", que, além da figura traz a inicial do animal, são apontados pela professora Nº 09.

A educadora Nº 04 cita um encaixe mais simples: cinco potinhos de mantimentos com tampas.

"O que eles mais gostam é o jogo da memória", _afirma a professora Nº 09. Em outra resposta, fala de *"memória das frutas"*, mais um jogo diversificado por sua ilustração.

Industrializado ou artesanal, pouco importa para os alunos da professora Nº11, que têm predileção pelo quebra-cabeça.

unesp

Um dos preferido dos discentes da professora Nº 03, é o jogo que tem quantidade. *"Jogos assim, que você joga o dadinho, daí você conta como um joguinho, que a gente tem lá da árvore com laranjinhas; que a gente confeccionou; que tem um dado grande e eles vão contando de acordo com o que der, eles vão pôr as laranjinhas na árvore e, quem completar primeiro ganha."*

Para a professora Nº 05, o que importa para seus alunos na hora da escolha é "a ação" que o jogo oferece, como, por exemplo, o "60 Segundos" e o boliche.

A ação que estimula a percepção sensório-motora motiva os pequenos da professora Nº 09, ao optar pelo "Cai-não-Cai". Estes alunos não respeitam as regras do fabricante, ao jogar com esse brinquedo.

Outros, que julgam o brinquedo pela ação são os educandos da entrevista Nº02, que preferem os movidos a pilha ou a fricção aos que exigem esforço cognitivo.

"Um que eles gostam muito é aquele do jingle (ou 'Rebola-bola'). *É um que você vai batendo palma e a lagarta vai dançando e, você vai colocando as bolinhas. Eles gostam! Ali só vai equilíbrio, não tem o que pensar para ver onde está cada peça ou comparar igualdade".*

Em contrapartida, os alunos da professora Nº 08 gostam dos jogos voltados para a alfabetização.

Ao propor a categoria **acessórios para brincadeiras e/ou jogos,** AFLALO (1990 :92) objetivou a inclusão de *"todos aqueles brinquedos que servem de suporte às mais variadas brincadeiras."*



"A bola é impressionante, mas é o único brinquedo, único não, porque tem um monte de brinquedos. Mas é um brinquedo que agrada gregos e troianos, desde um bebê até um grandão, depende de como você conduz". (Profª Nº 01).

O discurso da professora Nª 01 sobre a bola é o mesmo de muitos estudiosos, como Benjamin (apud AFLALO, 1990 :92) que a considera como um dos brinquedos mais "autênticos" e interessante em qualquer cultura.

Assim, como no resto do mundo, a bola é popular entre os alunos das entrevistadas Nº 01 e 08.

A segunda professora aponta ainda: *"A gente tem lá na sala a massinha de modelar, que eles adoram e não deixa de ser também uma brincadeira."*

"Os livros também, que não deixam de ser uma brincadeira. Porque eles estão olhando ali, e eles estão brincando, eles estão contando um pro outro. É uma brincadeira de fundo pedagógico. Eles chegam: '_Vamos pegar os livros? É uma forma de estar brincando."

Dentre as atividades realizadas diariamente, estão as brincadeiras no parque. No entanto, apenas uma professora colocou-a como algo feito com prazer, ou seja, preferido pelos seus alunos, tanto que costuma freqüentá-lo diariamente.

> *"Então eu sempre procuro ir pro parque em um outro horário que não é o do parque, um horário dos meus alunos. Tanto que você pode ver que a gente vive cheio de areia. Eu gosto de trabalhar com água no parque, porque lá dá para construir muitas coisas. Então, levo sucata, levo pá, levo baldinho, levo não sei o quê é legal que eles estão montando alguma coisa. E uma coisa que eu gosto no meu grupo, tem aquela coisa do grupo mesmo, quando eu falo que nós vamos fazer uma coisa diferente, nós vamos para o parque, todo mundo tira o sapato e vamos só de bermuda e camiseta. E sempre tem um aluno que me pede: '_Posso levar uns hominhos?' E lá, você vê as coisas acontecendo e você pode ver ele te mostrando um pouco*

> *do que acontece lá fora com ele, e é no parque. Isso é uma coisa que marca bastante"* (Profª Nº 11)

"Eu sou apaixonada pela casinha". Assim, a professora Nº 06 denuncia sua preferência, que, coincidentemente ou não, é a mesma que a de sua aluna. *"A G. gosta muito da casinha, de ir para a casinha jogar".*

Na turma da professora Nº 01, a montagem da casinha também é valorizada, enquanto há alguns alunos em que buscam no pegador ou pega-pega emoções motoras.

Nas aulas da educadora Nº 07, as brincadeiras escolhidas também exigem movimentos amplos.

"Eles adoram pega-pega, essas brincadeiras de coelhinho sai da toca, o gato e o rato, corre-cutia, morto e vivo, deixa eu ver o que mais....Essas brincadeiras que dá pra fazer em grupo, lobo mau e os pintinhos. Essas são as brincadeiras que eles mais gostam, principalmente as de correr, de pega-pega, a bruxa pega alguém."

A última brincadeira citada é conhecida como a "bruxa pegadora", uma das muitas variações de pegador.

Após a explanação sobre os "brinquedos prediletos de seus alunos", os professores responderam sobre os materiais que, de alguma forma, podem enriquecer as atividades lúdicas.

Visando coletar o maior número de dados possíveis, subtraíram-se informações de todas as partes do discurso, as quais foram agrupadas segundo as categorias trabalhadas por AFLALO, como mostra o quadro a seguir.

unesp

Quadro I - Categorização dos Brinquedos, Brincadeiras e Materiais Mencionados pelas Entrevistadas

CATEGORIAS	PROFESSORES QUE MENCIONARAM	TOTAL	%
Bonecas(os) e acessórios	01, 04, 10 e 11	04	36,36%
Bichos e acessórios	01, 06 e 11	03	27,27%
Meios de Transporte e acessórios	01 e 10	02	18,18%
Jogos	01, 02, 03, 05, 06, 08, 09, 10 e 11	09	81,81%
Acessórios para jogos e/ou brincadeiras	01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 10 e 11	09	81,81%
Acessórios domésticos	01, 02, 04, 06 e 10	05	45,45%
Instrumentos musicais	01	01	9,09%
Brincadeiras (atividades)	01, 07, 08,09 e 10	05	45,45%
Meios de Comunicação	01 e 02	02	18,18%
Outros materiais: acadêmicos e para atividades em geral	01, 04, 05,07, 08 e 11	06	54,54%

A atenção dos alunos da professora Nº 04 pode ser obtida com uma proposta de atividade, que inclui a **boneca**, como, por exemplo: *"_Vamos passear com o neném?"*

Pelo mesmo motivo ou melhor pela atenção "exagerada" que desperta nas crianças, as professoras Nº 01 e 10, tentam cada uma a seu modo alterar o comportamento das crianças.

A última, só traz bonecas para a sala em momento planejado por ela.

Dar banho, trocar de roupas, enfim, explorar **seus acessórios**, esse é o caminho encontrado pela professora Nº 01, *"para não deixar a coisa ficar tão mecânica"*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Sobre os **bonecos**, a única citação é da professora Nº 11, ao descrever as atividades de seus alunos no parque. É provável que estes alunos também os usem os na fazendinha, atividade apontada pela responsável pelo grupo.

Os objetos da fazendinha estão guardados em pequenas caixas de sapato, juntamente com alguns "homenzinhos" de plásticos.

Na sala da professora Nº 01, o peixe plástico ganha função na cozinha em miniatura.

A lista de **jogos** é completa, desde os tradicionais, "vai-e-vém" e "bilboquê", confeccionados em sucata pelo grupo da professora Nº 11 até os industrializados atuais. As variações do bingo ou loto, voltados para o conhecimento matemático ou para leitura e escrita, também são usados pelas educadoras Nº 05 e Nº 11.

O boliche é o segundo jogo mais lembrado pelas educadoras Nº 03, 06 e 08, e ainda pela Nº 09, que se viu em apuros para explicar uma atividade matemática:

> *"Hoje eu pensei, eu tenho que ser criativa, tem que ser algo que chame atenção dos alunos. Dei o jogo de boliche. Pensei assim, através do jogo é mais fácil para a criança aprender. Tipo boliche: vai ver as quantidades. Tudo porque eu trabalho bastante e jogo. A quantidade e essas coisas assim. Eu dei uma outra atividade de Matemática, na folha, esse foi o meu erro eu dei uma folha de um até dez, para eles completarem, daí embaixo estava escrito pra eles completarem os que faltam (os maiores e os menores). Eles não conseguiram fazer. Aí eu pensei, até a psicóloga estava lá. Tenho que dar uma atividade no concreto, porque o exercício ficou muito assim ..., eu tinha que ter trabalhado mais jogos pra eles terem uma noção do número maior e menor. Pensei: vou trabalhar boliche, por que o boliche tem a quantidade, vou mostrar quanto tem, fiz na lousa, tipo: _ Quanto derrubaram? _ Quatro. Fiz quatro boliche, coloquei o nome de cada um na lousa, fiz quatro desenhos, coloquei o número quatro e expliquei o novo jogo. Que além de ser mais fácil pra eles, o jogo chama mais atenção."*

Mantendo a estrutura básica do dominó, a professora Nº 05 trabalha com *"jogos de palavras, com figuras de matemática e para relacionar quantidade com o número"*, o que também faz sua colega Nº 02.

Outro exemplo de diversificação, está no jogo de memória, usado pelas educadoras Nº 02 e 06, que afirmam: *"_ Jogo de memória é um brinquedo que eu gosto muito de manter em sala."*

Segundo AFLALO (1980:96), ao lado dos clássicos, estão os quebra-cabeças que *"privilegiam as habilidades intelectuais."*. Esta modalidade foi mencionada pelas professoras Nº 06 e 10.

Bastante lembrados pelas professoras, são os jogos industrializados, caracterizados pela simplicidade das regras e das ações suscitadas, ambas diretamente vinculadas ao objeto ou acessórios. Os modelos citados foram : "Torremoto"; "Jogo da Maçã" (ilustrado com o Bichinho da Maçã, de autoria de Ziraldo); "Pula-Pirata" e "Quebra-gelo", sendo a primeira dupla pela professora Nº11 e os demais, pelas Nº08 e 09, respectivamente.

Aos itens da categoria **acessórios para jogos e/ou brincadeiras,** apontados como prediletos dos alunos incluem-se: ábacos _ citados pela professora Nº01; alfabeto pela Nº08 e 10; baldinho com pá_ pela Nº11; bambolê_ pela Nº10; bastão_ pela Nº07; blocos lógicos_ pela Nº11; brinquedos de empilhar - pela Nº01; carrinho de supermercado_ pela Nº03; encaixe _ pelas Nº01,02 e 08; fantasias e fantoches_ pela Nº01; frutas plásticas_ pelas Nº01 e 10; pneus _ pela Nº07 e, encerrando a lista, o gravador, toca-fitas e karaokê : "meu primeiro Gradiente"_ pela professora Nº03.

Dentre os jogos já referidos os de montagem são usados pelos alunos da professora Nº06 e, a bola, pelas turmas das Nº03,04,07 e 11.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A lista dos que fazem uso da casinha é engrossada, nas citações das profissionais N°02 e 04. Já a professora N°01, ao falar da casinha, demonstra preocupação com as possibilidades de ação.

> *"A minha casinha era uma cama, aí eu tirei porque não servia para esse grupo porque era muito alta, e não tinha nada a ver, mas passou a ter um momento onde vai dormir, onde vai deitar a boneca."*
>
> *"O canto da casinha é assim, onde tem um momento para cozinha, um dia vai ter armário, um dia vai ter fruta, um dia vai ter peixe, outro dia tem xícara, outro dia não tem xícara e não tem coisa é suco, porque se não cai muito naquela coisa do cafezinho."*

Nota-se, neste discurso a reerência a diversos **acessórios domésticos,** assim como na exposição da décima entrevistada: almofadinha, caminha, panela, fogãozinho e sofazinho.

Herdados do prestígio sócio cultural do século XVIII, os **instrumentos musicais** ocupam a última posição, na pesquisa de AFLALO, sobre a oferta comercial de brinquedos industrializados. O resultado obtido neste estudo não é diferente, pois a única citação é de autoria da professora N°01:

"Sempre o que tem na minha sala é essa caixa aqui (aponta), *que faz tempo que não está mais na brinquedoteca* (risos[44]). *É de instrumentos musicais. A gente até fez alguns mas sempre tem, para garantir na hora em que a gente vai cantar, a bandinha rítmica, alguns são eles confeccionados, como tarefa da escola."*

A próxima tipologia das **brincadeiras** é complementada com as referências da décima entrevistada _ "cabra-cega" e "pega-pega"; da oitava _ de mímicas, "caracol",

---

[44] O sorriso explícito serve de denúncia que, há muito, a professora não devolve o material na brinquedoteca.

unesp

"amarelinha"; da quarta _ imitação de animais e da primeira _ os jogos corporais como o trenzinho e o saco de batatas.

Com o uso do telefone celular de brinquedo e o aparelho telefônico com disco (objetos do mundo adulto), utilizados pelos educandos da professora Nº01 e o segundo tipo, pelos da Nº02, urge a criação de uma nova categoria: a dos **meios de comunicação.**

Finalmente, a categoria: **outros materiais,** que trata de elementos cuja criação não foi objetivada para o lúdico, inclui sucatas, facilmente encontradas em nossa sociedade. Cada profissional entrevistado usa, em suas aulas, um tipo: a Nº07 _ tiras de pano, jornal e saquinho de areia; Nº05 _ tampinhas, botões, palitos para atividades de contagem e dados; Nº11 _ revistas, jornais, gravuras e jogos de tampas para seqüência e classificar. Esta última educadora usa, ainda, água e areia no parque.

Para garantir os cantos de brincadeira, a professora Nº01 faz uso de lençol, gêneros alimentícios, como : suco, feijão e açúcar; e, ainda de produtos de beleza.

"O Canto da Beleza, como eu falo, é onde tem espelho; aí, um dia, vai ter batom, um dia pente, gel, perfume, muda, mas tenho garantido alguma coisa nesse canto da beleza, que é um canto para brincar de se arrumar." (Profª Nº01)

Enquanto explanavam sobre os "brinquedos prediletos de seus alunos e os materiais disponíveis para o brincar", os professores forneceram algumas informações, que vão além de uma lista de brinquedos.

O primeiro grupo de informações refere-se às áreas disponíveis na escola para a realização de jogos e brincadeiras.

A maioria dos professores falou apenas na sala de aula, na brincadeira realizada entre quatro paredes. O que não ocorre nas aulas da quarta educadora: *"a gente faz bastante brincadeiras fora da sala de aula, nos corredores. Então, a gente observa os resultados. A primeira vez que, observou, deu certo? Deu, ou não deu muito certo, porque alguns alunos se dispersaram demais. Então, a gente diminuiu um pouco essa escala e aumentou as brincadeiras em ambientes mais restritos, como a sala de aula, ou em outras salas de atendimento."*

Usar as salas de atendimento é uma decisão difícil, devido aos horários e à rotina da escola, ao contrário, da quadra, dos corredores e do pequeno pátio, em frente ao refeitório, esquecido por todas, durante a entrevista.

As reformas realizadas em 1997 provocaram nos alunos uma situação de desconforto, devido ao barulho, ao pó, ao odor, pois enquanto algumas partes do espaço estavam sendo modificadas, seus materiais foram guardados em outras, que ganharam, assim, novas funções, em detrimento das atividades de brincadeiras.

Isso ocorreu com o refeitório, que abrigou os jogos da brinquedoteca, os alunos, professores e materiais da cozinha pedagógica. Ao longo dos meses, os espaços liberados para as atividades foram se alternando. Se, por um lado esta situação foi incômoda, por outro, todos os integrantes aguardavam ansiosos pelos resultados, como o da Brinquedoteca, que será instalada em quatro salas, passando a ter o dobro do seu espaço anterior.

Na data de realização da nona entrevista a escola estava com a quadra e com o maior parque interditados.

unesp

"Eles (os alunos) *precisam de limite. Assim, tipo assim, mais espaço para fazer atividade tipo no pátio, um parque para fazer recreação com eles. Num tem espaço aqui na escola, não tem lugar para fazer uma recreação. Eu acho que eles estão precisando de mais de uma brincadeira assim, de jogos de regras."*

Justificando assim ter deixado a recreação[45] de lado, ou melhor, deixado ao encargo apenas da brinquedotecária, que, quinzenalmente, ocupa, aproximadamente, quarenta e cinco minutos de seu tempo para brincar com os alunos de cada grupo. Acomodada à situação, a professora não demonstra em seu discurso estar buscando alternativas.

Quanto ao parque, a escola possui três: no primeiro, além de brincar na areia, os alunos podem escorregar e balançar em duplas, pois existem quatro bancos, dispostos dois a dois, um defronte do outro; no segundo, há um gira-gira e um escorregador, e o último difere-se dos demais por ser maior, ao ar livre, e, contar com brinquedos fabricados com materiais alternativos, isto é, troncos, pneus e sobras de metal. Compõem o parque: quatro balanços, duas pontes, um escorregador, uma casinha, barras de exercício e outros.

Em parágrafo anterior, o parque fora apontado como o predileto de um grupo de alunos, o que pode ser questionado, pois alguns alunos, durante os horários reservados para estas atividades, são deixados longe da areia, como é o caso dos portadores de paralisia cerebral mais grave. Estes alunos não possuem nenhuma característica que os proíbam de ir ao parque, logo, a explicação para o quadro está no comportamento dos profissionais, do qual podem-se levantar algumas hipóteses:

A primeira, refere-se a uma conversa entre professor e fisioterapeuta[46], ouvida em junho de 96, onde o profissional da área técnica, afirmou que não mais levaria a

---

[45] Para a professora, a recreação visa trabalhar o limite e a orientação espacial, em quadras e pátios.
[46] Felizmente , o comportamento desta profissional não fora imitado por outras.

unesp

criança para atendimento se esta fosse para o parque, porque, após o contato com a areia no corpo, este deixa marcas de sujeira no ambiente clínico e nas vestes brancas que a profissional trajava.

A segunda hipótese diz respeito ao grande esforço físico que o professor deve fazer para transportar-se e brincar com seus alunos.

Cansados, os professores não só deixam de brincar com quem não tem autonomia no parque, como também o fazem com os que andam.

A responsabilidade pelo horário de parque é exclusiva do professor, que na maioria das vezes senta-se fora da areia para conversar, atualizar o caderno de recados e planejar, enquanto observa os alunos.

O quadro é semelhante ao condenado por COSTA (In: COSTA & FREIRE, 1989 :100): *"Meia hora, mais ou menos, para as crianças brincarem nos aparelhos recreativos: gangorra, escorregador, trepa-trepa, gira-gira, areia e pneus. A professora fica observando sentada ou socorrendo em algum 'perigo' e fica conversando com as crianças. Essa hora é importante porque as crianças esgotam seu excesso de energia, ficam mais quietas a partir daí."*

A professora Nº 08 julga que o parque, embora seja atividade prazerosa, não atende mais às necessidades de seus alunos, o que tem motivado sua busca por novas alternativas, para esse horário.

"Estou tirando aos poucos (o parque), *porque eles gostam muito, eu estou procurando introduzir brincadeiras, como: amarelinha, caracol, elástico."*

unesp

Adepta das brincadeiras, a professora Nº07 constantemente é flagrada usando espaços diferentes: como o salão de reuniões, que, após ter suas cadeiras juntadas, tornou-se ideal para virar "cambalhotas."

Buscar espaços fora dos muros da escola para o brincar não é prática comum. Quando há, os alunos são conduzidos ao horto florestal, ao estádio de esportes, ou às principais praças da cidade. As exceções são notadas em situação de festa, como, por exemplo, na comemoração do dia da criança, para o qual fora organizada uma gincana dentro de um haras.

Retomando o brinquedo, enquanto objeto, percebe-se que o acervo é constituído principalmente por objetos industrializados, o que é lamentável, considerando o potencial da sucata e outros objetos artesanais para suscitar o jogo. Na categoria de bonecas, por exemplo, não se encontra nenhuma bruxa, isto é, boneca de pano com cara chata, olhos de botão, boca e nariz pintados ou bordados.

Sente-se também a inexistência de brinquedos indígenas, o que em "terras guaicurus", não seria difícil conseguir. A escola possui apenas um chocalho, lembrando essa cultura. A cultura pantaneira, também, não é lembrada, pois não há miniaturas de carro de boi, chalana, piranha, tuiuiu, típicos da região.

Quanto à casinha, mencionada diversas vezes, questiona-se se ela, realmente é significativa no ambiente escolar para os professores entrevistados ou, devido ao fato de ficar exposta na maioria das salas, é que facilitou a lembrança dos entrevistados.

Para obter uma resposta mais precisa, seria necessária uma nova bateria de perguntas, realizadas longe das salas de aula.

unesp

Embora anteriormente em suas falas os professores tenham demonstrado fazer uso do jogo simbólico, não houve nenhuma menção sobre um aluno ter tomado um objeto cuja forma física não corresponda ao idealizado para sua atividade, por exemplo, uma caixinha de remédio ser tomada por um avião ou telefone.

A listagem de brinquedos existentes na brinquedoteca da escola, com data de 1996, é composta por uma quantidade suficiente para permitir que a professora Nº01 ficasse por um longo período com uma caixa de instrumentos musicais sem que ninguém sentisse sua falta. Comparando esta listagem com as últimas frases analisadas, conclui-se que muitos materiais ainda poderão ser explorados pelos alunos.

5 - A Importância do Brinquedo

A última pergunta formulada aos professores durante as entrevistas vem ao encontro ao título desta pesquisa, ou seja, conhecer a importância do brinquedo para as crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral, identificando-a nas palavras destes profissionais.

Não está em questão o brinquedo como importante ou não. Se este não fosse significativo, não ocuparia tanto espaço físico na escola e tanto tempo da rotina escolar. Questiona-se a importância do lúdico no desenvolvimento infantil atribuída por cada profissional.

unesp

Na opinião da primeira entrevistada, os jogos e brincadeiras têm como finalidade deixar a rotina escolar mais prazerosa. Porém, a contradição está nos momentos em que ela oferece um carrinho a um aluno que não gosta deste tipo de brinquedo, fazendo imperar sua vontade sobre a da criança.

"A brincadeira é um recurso pedagógico", com estas e outras frases a professora (Nº 01) coloca o brinquedo em grau inferior de importância em relação às atividades consideradas "acadêmicas", ou atividades "de mesa", dentro do âmbito escolar.

O enaltecimento das atividades típicas escolares também é percebido nos discursos das professoras Nº 02 e 03. Uma delas lamenta-se da resistência da equipe de apoio quanto ao ensino de grafia das letras a seus alunos.

> *"A comunicação oral é o que mais a gente usa aqui na sala, eu com eles. Mas fica naquilo, que você não pode ficar em uma coisa só, tem que diversificar, tem que procurar dar outro tipo de atividade, não pode ficar dando muito lápis para usar, sabe? Fica sempre falando que não pode ficar usando, não pode usar folha, não é aquela folha mimeografada, mas a escrita. Eles (a equipe), falam que a escrita, na hora que ela quiser escrever, é que ela vai escrever, não pode ficar insistindo. Não é que eu insista, as crianças é que pedem, querem lápis, querem giz-de-cera, querem fazer letras, eles (os alunos) falam."*(Profª Nº 02).

Ao passo que a professora Nº 03 retira seus alunos do jogo e os conduz para a "programação pedagógica", pois *"se deixar, eles só querem brincar"*.

Mesmo ocupando posição inferior, o brinquedo é apontado como importante.

> *"Porque se a criança pega um brinquedo, ela vai querer descobrir, ela vai manusear, ela vai querer descobrir como é que funciona. Se você entrega para ela um brinquedo desligado, vamos supor que seja um brinquedo de pilhas ou desses brinquedos de fricção, ela vai manipular aquilo, manusear até descobrir como é que funciona ou, se você entregar faltando uma peça, ela vai tentar colocar aquilo ali, pra ver se funciona. Eu sei*

unesp

> *disso, porque aqui na sala às vezes eu trago brinquedo que utiliza pilha e o brinquedo não funciona. A gente fica naquele questionamento, porque é que aquilo não funciona, e todos eles se mobilizam em ajudar, em saber, em procurar uma solução para aquele brinquedo. Quando a gente joga, às vezes eu escondo uma peça do jogo, vamos supor, que seja, um dominó ou memória, aí quando alguém vai pegar aquela peça e não vai encontrar o par, aí vai sobrar, porque é que sobrou? , quando eu pergunto, questiono, eles dão uma solução, uma resposta para aquilo ali. Acho que de modo geral o jogo é muito importante. "* (Profª Nº 03)

Favorecendo assim *"todos os aspectos, tanto o cognitivo mesmo, quanto a nível de questionamento, ajuda a ser crítico, a criticar se ele não está gostanto, ele vai estar dando uma opinião sobre aquilo."*(Profª Nº 03)

Segundo o raciocínio da professora, o jogo estimula a emissão de julgamento. É complicado trabalhar com a formação de um sujeito moral em um ambiente onde a brincadeira de casinha não é espontânea, ela atende à solicitação da coordenadora pedagógica.

Os jogos e joguinhos, na opinião da professora Nº 03, além de favorecerem as aquisições em todas as áreas do conhecimento, aproximam aluno e professor.

Preocupada também com esta relação, a professora nº 05, explica:

"É através do brinquedo que você chega até ele (aluno). *Às vezes ele chega tão deprimido em sala de aula, não quer conversar, você tenta de um jeito, tenta de outro, até você se enturmar. Já com o jogo não , ele começa brincar e ele começa a se soltar, a vibrar. E aí! Aquele momento que você pode entrar, conversar, que você já trouxe ele para você."*

A professora Nº 05 reconhece o valor do jogo para os aspectos cognitivos e afetivos.

unesp

Afetividade, interação social e comunicação são três marcos do brinquedo pinçados da fala da décima professora:

> *"É a hora que elas mais estão mostrando-se, entendeu? As dificuldades, os limites. Às vezes eu consigo ver ali, sem nem precisar perguntar: "_Como é que foi? Como é que está? O que fez? Ali elas estão mostrando tudo: se tem um quietinho, um mais participativo. Hoje, se eu estou vendo o início de um, estou vendo o (início) de outro, aí que eu consigo tirar coisas delas, as vezes em uma atividade de mesa eu não consigo . Tem um aluno meu que não participa da mesa, não fala nada, mas partiu pro jogo simbólico ou pra brincadeira, ele tá falando. A gente tem dificuldade de entender o que ele está falando, mas ele está falando. Eu acho que é muito importante, por isso que nesse semestre eu tenho que ir trabalhando mais com a brincadeira."*

Ao final de sua resposta, a educadora admite sua "falha" reduzindo o número de brincadeiras em suas aulas.

Já a nona professora "acerta" oferecendo à seus alunos a oportunidade de vivenciar através do jogo os conteúdos da língua.

"Eles estão ali vivendo, eles estão ali praticando, eles estão ali...Por isso que muitas de minhas atividades, eu dou em cima dos jogos, que eu começo (o conteúdo) *pelos jogos. Esses jogos que eu falei com objetivos, principalmente com fins de alfabetização, que eu uso bastante. Pra isso* (alfabetização), *com jogos eles estão bastante motivados."*

A atmosfera do jogo é diferente na visão da professora Nº 07*: "dá a impressão de que aquilo eles* (os alunos) *estão fazendo ali, ou pelo o menos tentando fazer, é uma coisa que nunca ninguém proporcionou a eles. Então, eles se realizam quando estão fazendo aquilo, brincando e lutando. Ali, eles tem um grupo semelhante, igual a eles, dentro*

unesp

das mesmas condições e eles podem ali ser vencedor, perder, levar uma gozação, gozar do outro coleguinha, nos mesmos padrões."

O pré-jogo e a saudação ou ovação posteriores ao jogo, também são significativos para a criança na opinião da professora Nº 07, que os considera como parte integrante da brincadeira.

Atentas ao papel do jogo na educação, as professoras Nº 08, 11, 04 e 06 emitem seu parecer.

"Pra mim é fundamental, a importância é assim: é o básico. Eu procuro trabalhar muito em cima do jogo, da brincadeira. A atividade é uma brincadeira! É a minha forma de pensar, eu procuro estar passando isso daí. A atividade é uma brincadeira, é uma coisa prazerosa, é lúdica. É ela que me dá prazer de aprender."

Na concepção da professora Nº 08, a fonte de prazer da aprendizagem está situada na atividade.

Faz-se necessário perguntar se o professor deverá centralizar sua atenção na atividade. Por ora, a pergunta serve apenas para nortear a reflexão.

"Fundamental", pela segunda vez este termo é utilizado para definir o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Porém, a professora Nº11 dá um tom diferente a sua definição.

"É uma forma dele estar se inteirando com tudo o que acontece. Não tem como você falar assim, por mais que ela tenha deficiência, por mais que ela tenha as dificuldades dela, ela sempre arranja uma forma de brincar. Dentro do jogo, você consegue

unesp

fazer essas coisas por ela, de estar mostrando as coisas, tudo o que é importante dá pra ser mostrada dessa forma, a forma de jogo."

Não importa qual é a criança ou o seu problema, o que importa é que ela tenha garantido o direito de brincar e de conhecer o seu meio.

Reportando-se ao personagem de Virgínia M. Axline, a professora Nº11 desabafa: "*Eu não sei se você leu aquele livro 'Dibs, em busca de si mesmo'? Eu sempre falo isso para as meninas, eu procuro sempre estar passando tudo o que for possível para que não aconteça isso com eles, que eles não passem por tudo o que o Dibs passou. Eu me preocupo muito com isso."*

Na busca do melhor para oferecer a seus alunos, a quarta entrevistada optou pelo brinquedo. *"É a base deles, eles não tem outra forma, eles estão na fase onde só o brincar é que está levando-os a algum, digamos assim ..., não sei se é o desenvolvimento, é alguma coisa que está melhorando, porque sem isso seria extremamente difícil."*

A professora Nº06 é taxativa, falar da importância do brinquedo para um pequeno grupo não é correto, pois:

> *"A brincadeira é importante para qualquer um, até pra gente que é adulto, só que ela muda de figura. Para o deficiente mental, especificamente que foi a pergunta, ela é na minha opinião e, na pré-escola principalmente, ela é primordial, é essencial. Eu não consigo enxergar uma pré-escola onde não se brinque, onde não se tenha brincadeira, chame do que você quiser: brincadeira , jogo, brinquedo, eu não consigo enxergar."*

Para a professora (Nº06), está na hora da pessoa portadora de deficiência, receber na escola um atendimento que não se limite ao conceito: *"_É tão diferente de uma criança normal. Mas olha! Trabalha muito no concreto com eles."*

unesp

As propostas pedagógicas devem romper os fios que o mantêm preso ao real, o que é favorecido pela brincadeira. Segundo a professora (Nº06), a brincadeira:

> "*extrapola essa dimensão do concreto demais, e esse é o grande lance que a gente ainda não conseguiu sacar da Educação Especial. A gente não, não digo nem a gente aqui, mas da Educação Especial como um todo, ainda não conseguiu sacar que só o concreto não basta, que o concreto nada mais é que massa de alicerce.*"

> *"A brincadeira é uma das possibilidades da gente extrapolar esse..., e de cortar este estigma de que só pode o aqui e agora, o concreto, o palpável, tudo mais e levar para uma dimensão da abstração, que é um pensamento mais elaborado.*"

Diante do exposto, acredita-se que na visão dos professores a importância do brinquedo dentro do processo escolar está mais próxima dos ideais de educação deste profissional do que da filosofia da instituição. Como resultado, obtém-se um grupo com diferentes opiniões, que o mantêm na maioria das vezes em ações isoladas e não em atitudes coletivas e integradoras.

VII - CONCLUSÕES

Nos últimos anos, homens de diferentes nacionalidades e setores da sociedade atual trabalham em prol de um grande sonho, que é o de unir todos os povos e compartilhar seus conhecimentos, numa grande "aldeia global".

A "globalização" segue ritmo intenso e frenético, conduzido, por caminhos delicados de fibra óptica, inovados diariamente pelos avanços tecnológicos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Nesta corrida, muitos estão ficando para trás. São aqueles a quem não lhes foi oferecida oportunidade de aprender a escrever um bilhete ou compreender um recado e outros, cuja situação é ainda mais crítica, devido a sua dependência de outrém para atividades básicas, como: a alimentação e a respiração, que só pode ser melhorada se novos estímulos lhe forem apresentados, diversas vezes ao dia.

Estas pessoas, portadoras de necessidades especiais, na maior parte do tempo são esquecidas, a não ser quando "a sua imagem diferente dos padrões de normalidade" consegue interferir no quadro visual dos homens, sufocados pelo seu próprio ritmo de atividade, típico da vida urbana.

Pouco, significativos para o governo, os portadores de necessidades especiais são acolhidos em instituições particulares, filantrópicas ou não, para receber atendimento terapêutico e/ou pedagógico.

Através desta pesquisa procurou-se conhecer uma parcela do atendimento institucionalizado, particularmente as condições facilitadoras do brincar, na concepção de professores.

Devido à amplitude do problema, criaram-se critérios seletivos, os quais são: localização geográfica da instituição; a importância da entidade mantenedora da instituição escolhida, dentro do cenário nacional; a variedade de atendimentos; o número de componentes da equipe multidisciplinar e suas especialidades profissionais; a quantidade de alunos freqüentadores do estabelecimento e a capacidade para oferecer atendimento pedagógico para crianças com idade cronológica entre 03 a 12 anos, portadoras de deficiência mental, paralisia cerebral e/ou deficiências múltiplas.

unesp

Após os devidos contatos com a instituição, outros contatos foram estabelecidos com professores, cuja experiência em classe ou escola especial superasse um ano.

Na tentativa de obter dados, julgou-se a entrevista aberta com questões semi-estruturadas como instrumento útil e adequado aos propósitos da pesquisa.

Manter-se fiel à idéias originalmente pronunciadas pelo sujeito constitui-se uma das premissas deste estudo e para garanti-las utilizou-se um minigravador e fitas[47].

Como este tipo de interferência era prevista, antes de cada sessão, garantiu-se ao sujeito os direitos de: manter-se no anonimato, modificar ou vetar seu discurso (em partes, ou geral), quando o mesmo fosse ler a transcrição do diálogo e marcar um novo encontro até que suas opiniões sobre o assunto fossem totalmente compreendidas.

As respostas obtidas dos sujeitos, expressas livremente, representam o ponto intermediário entre a teoria e a prática educacional, pois em algumas falas o professor, ao invés de reportar-se ao real, pode apresentar o ideal do que seria uma situação deseja.

Não houve nenhuma alteração significativa, na retomada do discurso, por parte dos entrevistados; apenas alguns ensurdecimentos de "né" e trocas como: "tá" por "está".

Ao se pronunciar sobre a complexidade de sua relação com os alunos, os professores deixaram transparecer uma série de dados, os quais provocaram a formulação de inúmeras questões reflexivas.

---

[47] É provável que este instrumento tenha inibido um pouco as pessoas, cujo discurso está marcado por palavras repetitivas, suprimidas e algumas frases irrefletidas.

unesp

Primeiramente, destaca-se que a percepção dos professores sobre seus alunos, na maioria das vezes, não ultrapassa os limites do pedagógico. Tal constatação explica-se pelo fato de que em raros momentos os problemas, de aspectos alheios ao cognitivo, foram pronunciados. Se, por um lado, essa postura pode indicar que o professor esteja buscando encarar todo o seu grupo, apenas como crianças e não pelos seus "defeitos e deficiências", por outro, pode ser decorrente da falta de preparo ou informação específica sobre os problemas.

Chama atenção o fato de que, mesmo participando de inúmeros cursos de recapacitação profissional e da formação acadêmica, as professoras não utilizarem estes conhecimentos em prol de sua prática. Quando o fazem, demonstram um pouco de confusão ou insegurança em suas citações. Ao contrário da entrevistada Nº06, que, em suas respostas, além de citar autores, explica, rapidamente, o que usa de cada teoria. No geral, as respostas obtidas inviabilizam qualquer avaliação do brinquedo na escola, à luz das teorias piagetianas e vygotskyana, conforme pretendia-se fundamentar na proposta pedagógica da escola.

Registra-se que esta dificuldade em assumir uma postura teórico-científica não é exclusiva do setor pedagógico, pois a escola ainda não definiu qual corrente seguir[48].

Propõe-se também a rever suas práticas, como fez durante a elaboração de seu "plano global de ação" e nos momentos de revisão.

Lamentavelmente, quando reunidos em grande grupo, poucos são aqueles docentes que se pronunciam, retardando a elaboração de uma opinião coletiva, a partir da crítica reflexiva de suas vivências.

---

[48] Enquanto não faz sua escolha, mantém-se aberta para novos conhecimentos e incentivando seus funcionários para tal.

unesp

A ausência de sistematização de idéias, quer sejam baseadas em conhecimentos teóricos ou concretos, é facilmente percebida pelo número de termos e conceitos utilizados como referentes ao brinquedo. Chama atenção também a falta de consenso entre os profissionais, aliada à falta de coerência entre as respostas de um mesmo professor.

Nota-se, ainda, que a forma como estes conceitos são apresentados nos documentos da escola induz à prática de generalizações. O primeiro conceito generalizado é o de "jogo", que ao ganhar um momento da aula com seu nome, "Hora do Jogo", passou a ser atribuído a todas as realizações deste horário.

Todas as atividades coletivas praticadas no pátio foram classificadas como "recreação", não importando se o coordenador é um adulto ou uma criança.

Retomando o conceito de "jogo" apresentado pela escola, o prazer é colocado como principal objetivo infantil, mas são as "implicações no desenvolvimento" que o olhar do profissional deve focalizar.

Sobre a importância dos jogos na escola, Mauriras-Bousquet (apud MARTINEZ, 1992 :90) aponta que *"a própria noção de jogos educativos costuma basear-se num equívoco. Certamente que a criança, como o adulto, aprende, cria e descobre seu universo mediante essa atividade livre do espírito, que são os jogos: mas isto não significa que se possa instruir pelos jogos quando bem se entenda. Um jogo educativo, como qualquer outro, não acarreta automaticamente o lúdico."*

Diante do exposto, pode-se concluir que não há um brinquedo que ensine, mais ou menos, a uma criança. Considera-se que o fornecimento de brinquedos ou materiais

pedagógicos não seja suficiente para garantir a aprendizagem, sendo esta um processo de construção individual.

As entrevistadas demonstraram estar convictas da importância de se oferecer brinquedos de diferentes tipos às crianças, embora não saibam, exatamente, quais os critérios que devam ser seguidos para sua escolha.

Mediante análise dos critérios apresentados por Bomtempo, Cunha e DeVries, pergunta-se: haverá necessidade do professor buscar novos conhecimentos antes de escolher um bom brinquedo? Ou apenas o conhecimento das necessidades e possibilidades já lhe são suficientes?

O trabalho do professor não envolve apenas sua tarefa técnica, como o planejar e o separar materiais; engloba as brincadeiras na areia, as construções com sucatas, os jogos de bola, ocasiões em que as diferenças entre as crianças são diminuídas e a relação com os alunos é recheada de perguntas e novidades.

Nesta relação há um constante movimento do aprender-conhecer, ou seja, ensina-se ao mesmo tempo em que se aprende e se aprende ao mesmo tempo em que se ensina, sendo desnecessário marcar em horas o tempo de aprender, ocupado por tarefas pedagogicas.

Não é preciso expulsar o prazer das atividades escolares, como garantem as professoras entrevistadas: *"aprende-se melhor se o ambiente for gostoso."*

Defende-se que todos os membros de uma comunidade escolar, da portaria à direção, sejam educadores, o que inclui, na escola estudada, os técnicos da área clínica. Logo, não há nenhum motivo que vete a participação destes profissionais nas brincadeiras,

unesp

conforme provou um grupo de alunos que, por iniciativa própria, montou uma situação imaginária e requisitou a participação de todos (alunos e funcionários) na brincadeira de delegacia.

Este estudo não visa discutir se este ou aquele é o melhor método ou recurso de ensino. Porém, não se exime da responsabilidade de afirmar que o "brinquedo" é de fundamental importância na vida das crianças, um direito que nenhuma deficiência por mais severa que seja, consegue impedí-la de exercer.

unesp

Referências Bibliográficas

AFLALO, Mª Cecília. "Na trilha dos brinquedos." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo: FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 81-110.

ALMEIDA, Cristina J. Jogos de papéis : um estudo sobre o jogo de faz-de-conta na criança com deficiência mental. São Carlos, S.P., 1995, Dissertação de mestrado, UFSCar.

ANDRADE, Eurico. "O excepcional." In: Realidade. São Carlos : Abril, dez/1967., p:103-14.

ANTIPOFF, Daniel I. Helena Antipoff: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro : J. Olympio,1975.

ARAÚJO, José Carlos S. "Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos." In: MORAIS, R. (et. alii) Sala de Aula : que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1989. p: 39-50.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. & SPROVIERI, Mª H. Introdução ao estudo da deficiência mental. São Paulo: Memnon, 1991.

BALESTRERO, Domingos S. "Ocupação do tempo livre para a pessoa excepcional-deficiente mental através da recreação e do lazer". In: Mensagem da APAE, ano 13, nº 41, p. 46-52.

BARBATTO, L. M. A linguagem do faz-de-contas no tratamento de crianças. São Carlos, S.P., 1994 , Dissertação de Mestrado, UFSCar.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdos. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BATSHAW, M. L. A criança com deficiência no desenvolvimento. Col. Clínicas Pediátricas da América do Norte. s./l. : Interlivros, 1993,v.3. p: 583.

BATTRO, Antonio M. "Formação do símbolo". In: ___ O Pensamento de Jean Piaget: psicologia e epistemologia. Rio de Janeiro, Forense _ Universitária, s.d. p: 91-153.

BOBATH, K. A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral. Trad. J. Duarte Pinto. São Paulo : Manole, 1979. p: 11.

BOMTEMPO, Edda. "Brinquedo: necessidades e limitações." In: OLIVEIRA, P. S. Brinquedos artesanais & expressividade cultural. São Paulo: SESC-CELAZER, 1982. p: 23-7.

BOMTEMPO, Edda. "Brinquedos: critérios de classificação e análise." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo: FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 36-44.

BOMTEMPO, Edda. "A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário." In: KISHIMOTO, Tisuko M.(org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo : Cortez, 1996. p:57-71.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

BOMTEMPO, E. & HUSSEIN, C. L. "O brinquedos: conceituação e importância." In: BOMTEMPO, E. (Coord.) Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella - EDUSP, 1986. p:17-28.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L. & ZAMBERLAN, Mª A.T. Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella - EDUSP, 1986.

BONAMIGO, Euza Mª R. & KUDE, Vera Mª M. Brincar: brincadeira ou coisa séria? Porto Alegre : Educação e Realidade Edições, 1991.

BOTOMÉ, S. P. "Metodologia de pesquisa: a lucidez orientando a ação" In: Temas em educação especial 2. São Carlos: UFSCar,1993. p:313-24.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BUENO, J.G. Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo :EDUC,1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1 MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994.

BRUNO, Marilda. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo :Newswork, Loyola,1993.

CAMARGO, Sílvio. Manual de ajuda para pais de crianças com paralisia cerebral. São Paulo : Pensamento, 1995.

CARNEIRO, Mª Angela B. "A criança, o lúdico e a formação do educador." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo : FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 45-57.

CARVALHO, Keila M. M. (et. al.) Visão subnormal: orientações as professor do ensino regular. Campinas, SP : UNICAMP, 1992.

CAVICCHIA, D. C. "Metodologias de Pesquisa em educação especial: as metodologias qualitativas" In: Temas em educação especial 2. São Carlos :UFSCar,1993. p:295-303.

CHATEAU, Jean. O jogo da criança.São Paulo :Summus, 1987.

CONSELHO EDITORIAL. "Subsídios para a elaboração da Política Nacional para portadores de deficiência no sitema regular de ensino" In: Revista Brasileira de Educação Especial.São Carlos :UNIMEP, 1992. vol 1, nº1, p:125-32.

COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. Normas para publicações da UNESP: artigos de publicações periódicas. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994. 1v.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. Normas para publicações da UNESP: referências bibliográficas. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994. 2v.

COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. Normas para publicações da UNESP: preparação e revisão de textos. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994. 3v.

COSTA, Eliana A. P. & FREIRE, Madalena. "Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola". In: MORAIS, R. (et. alii) Sala de Aula : que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1989. p: 95-104

CUNHA, Nylse H. S. Brinquedo , desafio e descoberta: subisídios para uitlização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro : FAE, 1988.

DIAMENT, A. & ARON, S. Neurologia infantil. 2ª ed. Rio de Janeiro : Atheneu, 1989. p: 1378.

FERRARI, Alícia. História de uma criança surda. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1985. (Col. Educação Contemporânea, Série: Educação Especial)

FIGUEIRA, Emílio. Vamos conversar sobre crianças deficientes? São Paulo: Memnon, 1993.

FINNIE, Nancie A. O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral. Trad. J. Duarte Pinto. 2ª ed. São Paulo : Manole, 1980.

FONTOURA, H. A. "Ouvindo professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico." In: Revista Brasileira de Educação Especial. São Carlos :UNIMEP, 1994. vol 1, nº2, p:53-64.

FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas, S.P., Papirus, 1992.

GARON, Denise. "O brinquedo a criança" In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo :FEUSP/EDM, junho/1990.vol.2.nº2. p: 111-31.

GIL, Antonio C. "O questionário". In:____ Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 2ª ed. São Paulo :Atlas,1989, p. 124-5.

HEYMEYER, Úrsula & GANEN, Loraine. Observação e desempenho. São Paulo: Memnon,1993.

HUIZINGA, J. Homo ludes: jogos como elemento da cultura. São Paulo :Perspectiva,1971.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil. São Paulo :Cortez, :Autores Associados,1985.(Col. educação comtemporânea.)

KAMII, Constance & DEVRIES Retha. Jogos em grupo na educação infantil : implicações da teoria de Piaget. Trad. Marina C. D. Carrasqueira. São Paulo :Trajetória Cultural,1991.

KAMII, Constance & DEVRIES Retha. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Trad. José Morgado. Lisboa: SOCICULTUR, s.d.

KASSAR, Mônica C.M. "Diagnosticar a Deficiência Mental: Sim ou Não?" In: Revista Brasileira de Educação Especial.São Carlos :UNIMEP, 1994. vol 1, nº2. p:85-92.

KASSAR, Mônica C.M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas, S.P. :Papirus, 1995. (série Educação especial)

KIRK, Samuel A. & GALLARGHER, James J. Educação da criança excepcional. Trad. Marília Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 1987

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. "Teorias, pesquisas e organizações que valorizam o jogo na educação Pré-Escolar." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo: FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 20-35.

KISHIMOTO, Tisuko M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. 2° ed. Petrópolis, S.P.: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo : Pioneira, 1994. (Biblioteca Pioneira de C. Sociais, série A pré-escola brasileira)

KISHIMOTO, Tisuko M.(org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo : Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. "O jogo e a educação infantil." In: KISHIMOTO, T. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo : Cortez, 1996. p: 13-43.

KUDE, Vera Mª M. & BONAMIGO, Euza Mª R. Brincar: brincadeira ou coisa séria? Porto Alegre : Educação & Realidade Edições, 1991.

LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. Significado e função do brinquedo na criança. Trad. iana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIMA, José Milton de. Educação Física no ciclo básico: o jogo como proposta de conteúdo. Marília, S.P., 1995 , Dissertação de Mestrado, UNESP.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1996.

MACEDO, L. & MATTIOLI, O. C. "Painel: o jogo e seus aspectos afetivos ou cognitivos"In:Cadernos da F.F.C.- comportamento, cognição e afetividade: tendências atuais em psicologia e educação. Marília, SP :Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP,1994.vol. 3, nº1, p:22.

MALTA, M. C. F. "A importância do brinquedo na vida da criança". In: AMAE Educando. Belo Horizonte, AMAE, nº158, out/1983.p:36.

MANTOAN, Mª Tersa E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 19890.

MARQUES, Mª F. L. A. Voltar a brincar: análise de um curso para educadores de crianças. São Carlos, S.P., 1993 , Dissertação de Mestrado, UFSCar.

MARTINEZ, Claúdia Mª S. Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90: a visão dos pais. São Carlos, S.P., 1992 , Dissertação de Mestrado, UFSCar.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino do portador de necessidades especiais: uma proposta de educação para o Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 1992. v.4 (série Políticas Educacionais)

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação.Deliberação CEE nº 264, 26 de março de 1982. Fixa normas para a Educação Especial. Diário Oficial, Campo Grande, MS, nº 808, 12 de abril de 1982.

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. Educação escolar: comum ou especial. São Paulo :Pioneira, 1987. (Col. novos umbrais)

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez,1996.

MENDES, E. G. "A evolução na concepção científica da deficiência mental no século XX" In: Temas em educação especial 1. São Carlos: UFSCar,1990. p:85-92

MONTOYA, Adrían O. D. "Evolução das Representações Mentais".In: _____ Da possibilidade de intervenção visando à reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um estudo de epistemologia genética. São Paulo, 1988 , Dissertação de Doutorado, USP. cap.III, p:125-86

MORAIS, Regis de (org.). Sala de aula: que espaço é esse? 4ª ed. Campinas, S.P. : Papirus, 1989.

NASCIMENTO-ANDRÉ, Mª Isabel do. Como professores da educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes. São Carlos, S.P., 1995 , Dissertação de Mestrado, UFSCar.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Brinquedos artesanais & expressividade cultural. São Paulo : SESC-CELAZER, 1982.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. O que é brinquedo. São Paulo : Brasiliense, 1984. (Col. Primeiros Passos).

OLIVEIRA, Zilma M.R. "Desenvolvimento infantil: uma leitura a partir do conceito de 'Jogo de Papel'." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo: FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 01-19.

OLIVEIRA, Vera B. O símbolo e o brinquedo: a representação da vida.Petrópolis: Vozes, 1992.

OMOTE, Sadao. "Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido." In: Revista Brasileira de Educação Especial.São Carlos :UNIMEP, 1994. vol 1, nº2, p:65-73.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência.São Paulo, T.A Queiroz :EDUSP, 1984.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Cabral e Oiticica. Rio de Janeiro :Zahar, Brasília :INL,1975.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro :Zahar, Brasília :INL,1975.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança.Trad. Lenardon. S. Paulo :Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. & INHELDER, B. La psychologie de l'enfant. Paris :Presses Universitaire de France, 1968.

PINAZZA, Mônica A. "O professor de pré-escola e os recursos didáticos: das receitas ao emprego consciente." In: Cadernos do EDM. Comunicações e debates. São Paulo: FEUSP/EDM, 1990.vol.2.nº2 junho/90. p: 58-64.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2ºed. Petrópolis, R. J. : Vozes,1995. (Educação e conhecimento)

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.São Carlos :UNIMEP, 1992. vol 1, nº1.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.São Carlos :UNIMEP, 1994. vol 1, nº2.

REVISTA PESTALOZZI, órgão oficial da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP). Rio de Janeiro, junho/1993, nº26.

SANTOS, Mª L., ALMEIDA, Mª A. & BZUNECK, J. A. "A atuação de alunas de magistério em treinamento de AVD numa APAE: uma análise experimental." In: Revista Brasileira de Educação Especial.São Carlos :UNIMEP, 1994. vol 1, nº2, p:39-51.

SILVA, Helen C. Ludoteca: espaço lúdico instrumental ou pedagógico? Marília, S.P., 1996 , Dissertação de Mestrado, UNESP.

SILVESTRE, Márcia M. A. & RODRIGUES, Mª A.C. Efeitos da brincadeira de "faz de conta" sobre a linguagem da criança portadora de síndrome de Down. Apresentado no 4º Congresso Europeu de Psicologia - Atenas, Grécia , julho de 1995. (impressos)

TRIVIÑHOS, Augusto N. S. "A pesquisa qualitativa".In: _____ Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação São Paulo :Atlas, 1987.p:116-162.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de trabalhos:Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos. 6ª ed. Curitiba :Ed.da UFPR,1996. 2v.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de trabalhos: Citações e notas de rodapé. 6ª ed. Curitiba :Ed.da UFPR,1996. 7v.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de trabalhos: Estilo e orientação para datilografia e digitação. 5ª ed. Curitiba :Ed.da UFPR,1995. 8v.

VYGOTSKY, Lev S. "O papel do brinquedo no desenvolvimento." In:___ A formação social da mente. Trad:. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p: 97-118.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. Trad:. Jeferson L. Camargo. 3° ed. São Paulo :Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J. A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1993.

Anexos

Anexo 1

Questionário para Caracterização da População Amostrada de Professores

I - Introduções

Você está recebendo um pequeno questionário, integrante de uma pesquisa sobre a educação de crianças portadoras de deficiência mental, paralisia cerebral e deficiências múltiplas, com idade cronológica entre 03 a 12 anos, na visão dos educadores de escola especial de Campo Grande/MS. Considerando-o como elemento importante no processo educacional, pedimos a gentileza, de responder de forma clara e precisa às questões seguintes, para que possamos ter elementos úteis à analise dessa problemática. Caso encontre alguma dificuldade, comunique-se com o pesquisador, para maiores orientações.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

II- Dados de Identificação

1 - Primeiro nome ou iniciais: _____

_____

2 - Habilitação profissional:

2.1 - 2° grau:

( ) completo

( ) incompleto

2.1.2 - Cursou ou está cursando 2° grau:

( ) não profissionalizante

( ) habilitação específica para o exercício do magistério

( ) outro. Qual? _____

2.2 - nível superior:

( ) incompleto

( ) completo

2.2.2 - Qual o curso de licenciatura ou bacharelado que está cursando ou cursou?_____

_____

2.3 - Possui alguma outra especialização, além das oferecidas pelos cursos anteriormente mencionados? Em caso afirmativo, cite-a:_____

_____

3 - Exercício do magistério:

3.1 - Há quanto tempo atua como professor? _____

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

3.2 - Há quanto tempo atua como professor de portadores de paralisia cerebral, deficiência mental ou múltiplas?_____

3.3 - Atualmente, trabalha na educação especial no(s) período(s):

( ) matutino

( ) vespertino

( ) matutino e vespertino

3.4 - Possui vínculo empregatício, com:

( ) Secretaria do Estado de Educação

( ) Secretaria Municipal de Educação

( ) outro órgão governamental. Qual?_____

( ) instituição particular. Qual?_____

3.4 - Qual faixa etária do grupo(s) de alunos que está atuando?_____

_____

Anexo 2

Roteiro de questões para entrevista.

TEMAS	SUB-TEMAS
• educação especial	• forma de planejamento; • critérios de escolha de atividades e conteúdos; • fundamentação teórica; • principais necessidades do grupo de alunos;
• brinquedo	• conceitos e definições; • brinquedo predileto do grupo de alunos; • critérios de escolha: professor, alunos, ou conjunto; • forma de condução e participação das brincadeiras; • embasamento teórico;
• portador deficiência mental, paralisia cerebral ou deficiências múltiplas e	• a importância do brinquedo no desenvolvimento do portador de deficiência

unesp

brinquedo. Importância dessa relação no contexto educacional.	mental, paralisia cerebral ou deficiências múltiplas.

Anexo 3

Proposta Pedagógica do Programa de Pré-Escolar

SOCIEDADE PESTALOZZI DE CAMPO GRANDE/MS
ESCOLA CLÍNICA "RAIO DE SOL"

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Campo Grande - MS
1995

SOCIEDADE PESTALOZZI DE CAMPO GRANDE/MS
ESCOLA CLÍNICA "RAIO DE SOL"
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DIREÇÃO DA ESCOLA

LUCIA AUGUSTA DE MELO
LUCY CHINZARIAN

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ANA RITA SILVEIRA
LEUSA DE MELO SECCHI

EQUIPE DE PROFESSORES

ANDRÉIA FERREIRA DOS SANTOS
CARMEM LÚCIA MIRANDA BARBOSA
CELESTE DANTAS BOAVENTURA
CRISTIANE RIBEIRO ALBRES
DEJANIRA PEREIRA DA ROSA
ELISÂNGELA MELO DA SILVA
GLADIR ACOSTA
GLADYS MERY PIMENTA DA SILVA
HENRI MULER S. MARTINS
LANA AMARAL NUNES
MARCIA CRISTINA S. OSÓRIO
MARIA APARECIDA MARINHO A. CARRETEIRO
MARIA IRENE ALVES RIBEIRO
MIRELLA VILLA A.T. FONSECA
SOCORRO MARIA DE JESUS P. ARGUELHO
SILVIA ROSÂNGELA DA S. RIBEIRO
SIMONE MARIA SOLTOSKY
RAMONA CUBILHA
VALÉRIA RUAS MENDES

COORDENAÇÃO GERAL

ANA RITA SILVEIRA
LEUSA DE MELO SECCHI

ELABORAÇÃO

ANA RITA SILVEIRA
ANDRÉIA FERREIRA DOS SANTOS
CARMEM LÚCIA MIRANDA BARBOSA
CELESTE DANTAS BOAVENTURA
CRISTIANE RIBEIRO ALBRES
DEJANIRA PEREIRA DA ROSA
ELISÂNGELA MELO DA SILVA
GLADIR ACOSTA
GLADYS MERY PIMENTA DA SILVA
HENRI MULER S. MARTINS
LANA AMARAL NUNES
LEUSA DE MELO SECCHI
MARCIA CRISTINA S. OSÓRIO
MARIA APARECIDA MARINHO A. CARRETEIRO
MARIA IRENE ALVES RIBEIRO
MIRELLA VILLA A.T. FONSECA
SOCORRO MARIA DE JESUS P. ARGUELHO
SILVIA ROSÂNGELA DA S. RIBEIRO
SIMONE MARIA SOLTOSKY
VALÉRIA RUAS MENDES

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Programa de Educação Pré-Escolar é o programa que promove a educação dos alunos da Escola Clínica "Raio de Sol" na faixa etária de 3 a 12 anos.

O aluno é entendido como sujeito que se constrói em interação com a vida social da qual é parte. A cada situação vivida realiza aprendizagens e enquanto aprende, se capacita para aprendizagens futuras. A aprendizagem é parte desse estar no mundo, é uma atividade indispensável à constituição do ser social.

Temos como metas básicas: a construção da autonomia e da cooperação, o enfrentamento e solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade e a formação do auto-conceito estável e positivo, dentro das possibilidades de cada educando.

O trabalho realizado na pré-escola é um processo dinâmico, contínuo e de confronto entre os desejos e as necessidades dos educandos, dos familiares, dos educadores e do meio social.

Acreditamos numa pré-escola que se constrói e se reconstrói, diariamente a partir dos elementos humanos, espaciais, sociais, culturais e econômicos de que dispõe.

Nesse sentido alguns princípios teóricos norteam nossa proposta:

- A pré-escola é um espaço educativo voltado para a construção de significações e conhecimentos acerca do mundo físico, social e da própria pessoa;

- A diversidade cultural e social das crianças necessitam ser consideradas;

- O conhecimento é entendido como processo, como permanente movimento, como confronto de diferentes pontos de vista, como construção;

- O educador é alguém capaz de fazer a mediação entre a criança e o conhecimento historicamente construído em uma cultura;

- O desenvolvimento é concebido como uma construção social que se dá em contextos sociais específicos, sendo que tanto a criança como seus parceiros se constituem

nas interações que estabelecem;

- A real confiança na capacidade que cada criança tem para realizar uma nova tarefa, com ou sem ajuda, percebendo o estilo, respeitando o ritmo de cada aluno e construindo com ele novas situações, favorece uma relação afetiva estável, um clima de confiança e construção de significados.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

= Criar um ambiente propício às interações, à apropriação e construção de conhecimentos;

- Estimular a construção da auto-estima, da confiança em si e da autonomia dentro das possibilidades da cada educando;

- Favorecer a colaboração com os familiares e com a comunidade, criando estruturas de intercâmbio, cooperação e trabalho;

- Elaborar os planejamentos contemplando momentos de atividades coletivas e individuais; atividades livres e dirigidas;

- Elaborar uma programação diferenciada e contínua, que tenha como centro o desenvolvimento e aprendizagem da criança;

- Realizar a avaliação continuamente, através de observação, reflexão teórica e registros sistemáticos (diários, relatórios individuais e grupais);

- Propiciar que seus profissionais planejem em conjunto e individualmente;

- Buscar assegurar equipes estáveis e permanentes de profissionais de Educação Infantil, capacitando-os e atualizando-os;

- Considerar o "erro" como manifestação do pensamento e hipóteses da criança;

- Respeitar as singularidades das crianças e as características socioculturais do grupo;

- Realizar programação de estudos com temas diversos sobre Educação e mais especificamente Educação Especial e Educação Infantil;

- Combinar regras de convivência coletiva, envolvendo o grupo num clima de cooperação e respeito mútuo.

OBJETIVOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

OBJETIVO GERAL - Ampliar a capacidade comunicativa da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover espaços para a criança usar, praticar, experenciar e conhecer a linguagem em suas várias possibilidades;

- Oportunizar situações para o aluno vivenciar, por meio da ação imaginativa outras formas de ser e pensar;

- Intensificar e multiplicar os momentos de relação da criança com o mundo da leitura e da escrita;

- Promover momentos de interação constante da criança com as expressões plásticas, sonoras e corporais;

- Favorecer situações que permitam o aluno avançar no processo de construção da escrita.

MATEMÁTICA

OBJETIVO GERAL - Organizar atividades e espaços onde as crianças quantifiquem, registrem, comparem, enfim operem com as quantidades e estabeleçam relações geométricas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover situações de contato da criança com o mundo dos números;

- Dar oportunidade para a criança solucionar situações-problemas cotidianas;

- Criar momentos e atividades para o estabelecimento de relações entre quantidades;

- Proporcionar à criança, problemas que fazem parte da sua vida, que possam ser resolvidos de diversas formas;

- Favorecer ao aluno situações de ensino-aprendizagem, em que o mesmo possa combinar formas, estabelecendo relações geométricas;

- Possibilitar a exploração espacial favorecendo as vivências corporais e a representação dessas vivências no sentido da construção das noções espaciais;

- Criar situações que favoreçam a construção de noções de: duração, sucessão e divisão do tempo, através do uso de medidas (não-padronizadas e padronizadas).

CIÊNCIAS

OBJETIVO GERAL - Promover situações em que o aluno possa fazer relações entre os fenômenos naturais e sociais.

CIÊNCIAS NATURAIS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Considerar as hipóteses que as crianças formulam para explicar os fatos e fenômenos observados;

- Promover o desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de observação do aluno, quanto às ocorrências dos fenômenos naturais;

- Oferecer informações adequadas que permitam o avanço e criação de novas hipóteses pela criança;

- Oportunizar a aquisição de intimidade e ousadia na investigação dos fenômenos da natureza;

- Organizar atividades em que as crianças tenham que observar algum acontecimento, encontrar hipóteses sobre ele e procurar formas de verificar suas hipóteses.

CIÊNCIAS SOCIAIS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Considerar as hipóteses das crianças para a compreensão e explicação dos fatos sociais;

- Proporcionar situações para que o aluno possa conhecer sua origem, cultura, família e escola;

- Permitir que a criança expresse sua forma de pensar sobre os fatos sociais e culturais;

- Por as crianças em contato com diferentes fontes de informações sobre os temas eleitos;

- Propor questões diretamente às crianças, em grupo ou individualmente, que as façam pensar sobre fatos ocorridos;

- Considerar e integrar ao conteúdo das atividades que propõe a experiência anterior da criança;

- Procurar ampliar os conhecimentos da criança sobre os conteúdos que trabalhará sempre partindo do que ela já sabe sobre eles;

- Colocar-se como um informante possível sobre os fatos que a criança busca conhecer.

CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

NÍVEL I

A) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

1- Linguagem oral e gestual

.Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações)

.Conhecimento das modalidades de linguagem (histórias, músicas, ginástica historiada, brinquedos cantados)

2- Grafismo (desenho e escrita)

.Produção livre de desenho e escrita

3- Expressão Plástica

.Atividades diversificadas (desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem), com utilização de várias técnicas, explorando diferentes tipos de materiais.

4- Expressão Sonora e Corporal

.Exploração e reprodução de sons (do próprio corpo, onomatopáicos e instrumentais)

.Músicas e danças (folclóricas, populares e de roda)

.Jogos de imitação e jogo simbólico

B) MATEMÁTICA

1- Aritmética:

.Número (quantificação e comparação de quantidades)

.Conceitos (muito/pouco, um/nenhum, mais/menos)

2- Geometria:

.Linhas (abertas, fechadas)

.Noções espaciais topológicas (dentro/fora, em cima embaixo, profundidade)

.Medidas não padronizadas - tamanho (grande/pequeno), capacidade (cheio/vazio)

C) CIÊNCIAS SOCIAIS

1- Família:
.Auto-identificação
.Membros que compõe a família
.Acontecimentos familiares (atividades cotidianas)

2- Escola:
.Conhecimento das dependências da escola
.Conhecimento dos profissionais da escola

D) CIÊNCIAS NATURAIS

.Ser Humano (corpo por fora - grandes segmentos)
.Alimentação (tipos de refeição: café da manhã, lanche, almoço e janta)
.Higiene do corpo (independência pessoal)
.Plantas (conhecimento dos vegetais comestíveis e não comestíveis)
.Astros (lua/sol, dia/noite)
.Animais (animais domésticos)

NÍVEL II

A) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

1- Linguagem oral e gestual
.Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações)
.Conhecimento dos diferentes tipos de textos (histórias, poesias, quadrinhas, músicas, bilhetes, receitas, parlendas e brinquedos cantados)

2- Grafismo (desenho e escrita)
.Desenho e escritas livres e dirigidas, respeitando o nível de desenvolvimento da criança, em relação às etapas de evolução do desenho e ao processo de construção da escrita

3- Expressão Plástica

.Atividades diversificadas (desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem), com utilização de várias técnicas, explorando diferentes materiais.

4- Expressão Sonora e Corporal

.Exploração e reprodução de sons (do próprio corpo, onomatopáicos e instrumentais)

.Músicas e danças (folclóricas, populares e de roda)

.Jogo Simbólico e Jogo de Regras

B) MATEMÁTICA

1- Aritmética:

.Número (quantificação e compáração de quantidades)

.Conceitos (muito/pouco, um/nenhum, mais/menos)

2- Geometria:

.Linhas (abertas, fechadas, retas e curvas)

.Noções espaciais topológicas (dentro/fora, interior/exterior, frente/atrás, ao lado, no meio)

.Formas geométricas planas (quadrado, círculo, triângulo)

.Medidas não padronizadas - tamanho (grande/pequeno/médio) altura (alto/baixo), distância (perto/longe), sucessão temporal (antes, depois, agora), divisão do tempo (dia/noite)

C) CIÊNCIAS SOCIAIS

1- Família:

.Relação de parentesco

.Tipo de moradia

2- Escola:

.Identificação (nome da escola)

.Dependências da escola

3- Comunidade

.Meios de transporte (tipos)

.Meios de comunicação (tipos)

D) CIÊNCIAS NATURAIS

.Ser Humano (corpo por fora - pequenos segmentos)
.Água (importância e utilidade)
.Higiene do corpo (independência pessoal e necessidade)
.Plantas (tipos, necessidades vitais das plantas, utilidade para o homem)
.Animais (tipos, características, habitat, alimentação)

NÍVEL III

A) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

1- Linguagem oral e gestual
.Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas, situações)
.Conhecimento de diferentes tipos de textos (histórias, poesias, quadrinhas, músicas, bilhetes, receitas, parlendas, adivinhações, trava-língua, convites, calendários, propagandas, anúncios)

2- Grafismo (desenho e escrita)
.Desenhos e escritas livres e dirigidas, respeitando o nível de desenvolvimento da criança, em relação às etapas de evolução do desenho e ao processo de construção da escrita

3- Expressão Plástica
.Atividades diversificadas (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, construção com sucatas, dobraduras), com utilização de várias técnicas, explorando diferentes tipos de materiais

4- Expressão Sonora e Corporal
.Músicas e danças (folclóricas, populares e de roda)
.Dramatizações
.Jogos de Regras e Jogos de Construção

B) MATEMÁTICA

1- Aritmética:

.Número (quantificação e comparação de quantidades)

.Numerais de 1 a 9

.Agrupamentos e trocas (mais/menos/mesma quantidade)

2- Geometria:

.Linhas (retas, curvas, cruzam e não se cruzam)

.Formas geométricas planas (quadrado, círculo, triângulo, losango, retângulo)

.Medidas não padronizadas - largura (largo/estreito), comprimento (curto/comprido), espessura (fino/grosso),

orientação temporal (manhã/tarde/noite-ontem/hoje/amanhã)

formação de calendário (dias, semanas, meses e ano)

C) CIÊNCIAS SOCIAIS

1- Família:

.Datas significativas

.Localização da residência (rua, nº e bairro)

2- Escola:

.Cargos e funções dos profissionais

.Trajeto para a escola (quais as referências)

3- Comunidade:

.Meio Urbano e Meio Rural

.Estabelecimentos Comerciais

.Profissões

.Meios de Transporte (tipos e função)

.Meios de Comunicação (tipos e função)

D) CIÊNCIAS NATURAIS

.Ser Humano (etapas da vida)

.Alimentos (origem e transformação dos alimentos)

.Plantas (partes e funções)

.Animais (cuidados e utilidade dos animais para o homem)

NÍVEL IV

A) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

1- Linguagem oral e gestual

.Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações)

.Conhecimento de diferentes tipos de textos (histórias, contos, fábulas, poesias, quadrinhas, músicas, bilhetes, receitas, parlendas, adivinhações, trava-língua, convites propagandas, anúncios, lista de compras

2- Grafismo (desenho e escrita)

.Desenhos e escritas livres e dirigidas, respeitando o nível de desenvolvimento da criança, em relação às etapas de evolução do desenho e ao processo de construção da escrita

3- Expressão Plástica

.Atividades diversificadas (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, construção com sucatas, dobraduras) com utilização de várias técnicas, explorando diferentes tipos de materiais

4- Expressão Sonora e Corporal

.Músicas e danças (folclóricas e populares)

.Dramatização

.Jogos de Regras e Jogos de Construção

B) MATEMÁTICA

1- Aritmética:

·Série numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9...)

.Número (quantificação e comparação de quantidades)

.Agrupamentos e trocas

.Idéia de juntar e tirar quantidades (adição, subtração)

.Registros de quantidades

2- Geometria:

.formas geométricas sólidas

.Relações espaciais (esquerda/direita)

.Medidas não padronizadas (largura/comprimento/espessura)
.Medidas padronizadas (litro, quilo, metro), calendário (dias, semanas, meses e ano)

C) CIÊNCIAS SOCIAIS

1- Família:
.Valores e Costumes
.Histórico (modo de vida dos primeiros homens)

2- Escola:
.Histórico da escola (fundação: quando/como/quem)
.Funcionamento e Organização (direitos e deveres)

3- Comunidade:
.Meio Rural e Meio Urbano (diferenças e semelhanças)
.Profissões (tipos e funções)
.Valores e Costumes da comunidade
.Localizações geográficas (rua,bairro e cidade)
.Conservação do Ambiente Público (necessidade)

D) CIÊNCIAS NATURAIS

.Ser Humano (corpo por dentro)
.Meio Ambiente (utilidade e necessidade de preservação)
.Luz (fontes de luminosidade e importância
.Alimentos (origem e transformação)
.Água (estados da água)
.Higiene do corpo (prevenção de doenças)

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete & WAJSKOP, Gisela - CHECHES: Atividades para crianças de zero a seis anos, São Paulo, Moderna, 1995.

DAVIS, Cláudia - Psicologia na Educação - São Paulo, Cortez, 1991 - (Coleção magistério, 2º grau.Série formação do professor).

DEHEINZELIN, Monique - A fome com a Vontade de Comer: Uma Proposta Curricular de Educação Infantil, Vozes, 1994.

GARCIA, Regina Leite (org.); Carmem Lúcia Vidal Perez...(et al.) - Revisitando a Pré-Escola - Cortez, 1993.

HOFFMANN, Jussara - Avaliação: Mito e Desafio - uma perspectiva construtivista, Porto Alegre, Educação e Realidade, 1992.

KAUFMAN, Ana Maria - Escola, Leitura e Produção de Textos: Trad. Inajara Rodrigues, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia (coord.) - Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil, São Paulo, Ática, 1993.

MACHADO, Maria Lúcia A. - Pré-Escola é não é escola: a busca de um caminho - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti - Ensino: As abordagens do processo - São Paulo, EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos et al. - Creches, faz-de-conta & cia., São Paulo, Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos - Educação Infantil: muitos olhares - São Paulo, Cortez, 1994.

PROFESSOR da Pré-Escola - Vol. I e II/Fundação Roberto Marinho - São Paulo, 1991.

REGO, Teresa Cristina - Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SOUZA, Roselena Siviero - Escolas Infantis - Erechim, Edelbra, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos - Avaliação: Concepção dialética/libertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo, Libertad, 1994.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) - GRUPO - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento, Espaço Pedagógico, 1993.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) - ROTINA: Construção do tempo na relação pedagógica - Cadernos de Reflexão, Espaço Pedagógico, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) - TAREFA e construção do conhecimento - cadernos de Reflexão, Espaço Pedagógico, 1992.

Anexo 4

Proposta Pedagógica do Programa Educação Física

SOCIEDADE PESTALOZZI DE CAMPO GRANDE/MS
ESCOLA CLÍNICA "RAIO DE SOL"

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CAMPO GRANDE - MS
1996

SOCIEDADE PESTALOZZI DE CAMPO GRANDE/MS
ESCOLA CLÍNICA "RAIO DE SOL"
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DIREÇÃO DA ESCOLA

Lúcia Augusta de Melo

Luci Chinzarian

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Rita Silveira

EQUIPE DE PROFESSORES

Gladys Mery Pimenta da Silva

Valéria Ruas Mendes

Henri Muler S. Martins

Gladir Acosta

Alexandre Motta do Prado

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivo Geral

Desenvolver as atividades físicas e sócio recreativas de forma à adquirir o aperfeiçoamento motor da criança especial, de acordo com o seu grau de desenvolvimento e respeitando sua individualidade, favorecendo a manifestação da sua espontaneidade e despertando sua motivação e satisfação de rélizar tarefas.

Objetivos Específicos

- Identificar as partes do corpo;
- Executar exercícios de equilíbrio em diversas posições;
- Desenvolver a capacidade de expressão verbal;
- Estimular e desenvolver a coordenação e dissociação dos grandes e pequenos músculos;
- Facilitar a orientação espacial;
- Observar e corrigir os movimentos posturais;
- Proporcionar oportunidades de socialização;
- Iniciar sua independência nas atividades de vida diária;
- Contribuir para aquisição e formação de hábitos de higiene;
- Oportunizar a participação e responsabilidade da criança na organização e participação de jogos, festas etc...

Conteúdos do Programa de Educação Física

Imagem Corporal

O conceito individual de seu corpo e suas partes componentes. O conceito envolve o conhecimento de: a) a estrutura física do corpo e de suas partes; b) os movimentos e funções e de suas partes numa relação interpartes e com outros objetos. A imagem do corpo forma uma base para a aquisição de um conceito adequado do "Self".

Equilíbrio

A capacidade de assumir e manter qualquer posição corporal contra a força da gravidade. A manutenção do equilíbrio resulta da interação dos músculos, trabalhando para manter o corpo em sua base.

Percepção do Espaço (Orientação Espacial)

Envolve a capacidade de selecionar um ponto de referência para estabilizar as funções, e em organizar objetos na perspectiva correta. Envolve o conhecimento do corpo e de sua posição, bem como das posições das outras pessoas e objetos com relação ao próprio corpo, no espaço, intimamente associada à imagem corporal. Noções de distância, profundidade e tempo.

Lateralidade

Internalização do conhecimento da diferença entre direito e esquerdo, e a capacidade de controlar os 2 lados do corpo, junta ou separadamente. Os movimentos bilaterais envolvem o uso de ambos os lados do corpo de modo simultâneo e paralelo, como ao pegar uma bola com as duas mãos. Os movimentos unilaterais envolvem o uso de um lado do corpo, ou um membro naquele lado do corpo, como ao chutar uma bola com uma das mãos. A lateralidade cruzada é o uso simultâneo de diferentes membros, em lados opostos do corpo, como ao caminhar, onde braços e pernas se movem em oposição, entre si.

Direcionalidade

Frequentemente confundida com lateralidade. A percepção do espaço externo, fora do corpo, envolvendo: a) o conhecimento das direções com relação a direita e esquerda, dentro e fora, e sobre e sob, etc.; e b) a projeção de si próprio no espaço.

Coordenação Entre a Mão e o Olho

Relativa à capacidade do indivíduo em usar seus olhos e mãos conjuntamente, para a realização de uma tarefa.

Coordenação entre o Pé e o Olho

Relativa à capacidade do indivíduo em usar seus olhos e pés conjuntamente, para a realização de uma tarefa.

Controle Visual-Motor

Refere-se à capacidade de integrar com sucesso respostas visuais e motoras numa reação física. Permite a um indivíduo o controle do movimento e uma movimentação fácil e suave de um lugar para outro.

Coordenação

A capacidade do corpo de integrar a ação dos músculos do corpo, para a execução de um movimento específico, ou de uma série de movimentos especializados, de modo mais eficiente.

Propriocepção

A consciência do movimento muscular e da posição do corpo no espaço.

Coordenação Motora Geral

Resultante do desenvolvimento dos grandes músculos (ms. esqueléticos), na produção de um movimento corporal total eficiente, como arrastar, rolar, empurrar, escalar, correr, saltar, marchar, engatinhar, chutar, lançar etc...

Coordenação Motora Fina

O uso coordenado dos pequenos músculos, resultando do desenvolvimento dos músculos até um grau em que podem executar pequenos movimentos específicos, como cortar, escrever, pegar, encaixar etc...

Movimentos Sustentados

Habilidades motoras executadas consecutivamente por diversas vezes, ou contínuas durante certo tempo.

Acompanhamento Ocular

Capacidade dos olhos de operar simultaneamente ao acompanhar (rastrear) um objeto em movimento ou ao focar de um para outro objeto.

Cinestesia

Percepção de um indivíduo sobre o movimento muscular, e sobre o dispêndio de energia, durante a execução de uma habilidade.

Habilidade Perceptivo-Motoras

Aquelas habilidades que indicam as inter-relações entre os processos perceptivos ou sensoriais e a atividade motora, e a capacidade do indivíduo de receber, interpretar, e responder precisamente aos estímulos, sejam internos ou externos. O aprendizado perceptivo-motor envolve todos os sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato, e movimentação, ou cinestesia. Também conhecidos como "Habilidades Sensóri-Motoras" e/ou "Habilidades Psicomotoras".

Metodologia

A presente proposta será realizada através de situações lúdicas que criem desafios ao nível movimento. Tais situaçoes incluem atividades da cultura infantil como: cantigas de roda, jogos de pegar, jogos de esconder, imitação, brinquedos simbólico, jogos de estafetas, entre outros. Sendo que essas atividades serão desenvolvidas dentro do universo infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, visando seu aperfeiçoamento psicomotor.

Sem pretensão de listar todas as possibilidades de movimentos que podem ser explorados na pré-escola, segue-se alguns exemplos de como serão trabalhados as seguintes habilidades motoras:

1. Imagem Corporal

Conhecimento do próprio corpo através de imagens de colega, fotos e espelhos;
Conhecimento das posições fundamentais (em pé, sentado, ajoelhado, etc.).

2. Equilíbrio

Exercícios de equilíbrio deslocando em superfície estreita e elevada, subir e descer escada, equilibrar objetos nos segmentos corporais.

3. Controle visual-motor

Acertar alvos fixos e móveis utilizando-se das mãos e dos pés.

4. Coordenação

Atividades combinadas:
- Andar e bater palmas;
- Andar e elevar o braço;
- Andar e elevar o joelho;
- Andar e saltar, etc.

5. Propriocepção

Executar exercícios de estender, flexionar, girar, balançar, lançar, etc;

6. Coordenação motora geral

Executar atividades de arrastar, rolar, empurrar, escalar, correr, saltar, marchar, engatinhar, chutar, lançar, etc;

Bibliografias:

- Planos de Aula Básicos e Práticos para os Programas Perceptivo Motoras nas Séries Pré-escolares e Graus Elementares. - Nível I
  . Jack Capon
  . Editora Manole Ltda - 1989

- Educação de Corpo Inteiro Teoria e Prática da Educação Física
  . João Batista Freire
  . Editora Scipione

- Criatividade nas Aulas de Educação Física
  . Celi Nelza Zilke Taffarel
  . Editora ao livro técnico

Anexo 5

Proposta Pedagógica da Rotina Escolar

SOCIEDADE PESTALOZZI DE CAMPO GRANDE/MS
ESCOLA CLÍNICA "RAIO DE SOL"
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ROTINA E SUA IMPORTÂNCIA

Organização

Leusa de Melo Secchi
Ana Rita Silveira

"No espaço...
Eu re-ordeno! coordeno!
idéias: reflexão!
Rotina que te quero
Te construo, me construo...
História que te faço
No meu traço...
Liberdade que te aprendo
Tempo - Espaço:
O meu abraço!
Luzes, Câmeras, Ação!!
Não abraço com as pernas, não!!
Abraço com o meu braço
Com o passo que posso
Com o pé no chão!!
Caminho que te traço
Educação!!"

(Rachel Dantas)

I. Constância

1.Constância temporal: um horário determinado onde as reuniões, encontros, aconteçam.

2.Constância espacial: definição de um local onde o grupo se reune.

3. Constância de atividades: para que os movimentos de aprendizagem, do fazer do processo criador, possam acontecer:

(a) ruminação, "rascunho mental", esboço das idéais, do pensamento;

(b) elaboração de um planejamento para o desenvolvimento das idéais, do pensamento no papel (ou em qualquer outro material, dependendo da linguagem utilizada);

(c) avaliação do produto conquistado.

4.Constância de participantes: nem grupo, nem rotina se constituem na inconstância das presenças.

II. Articulação entre tempo.(ritmos), atividades e espaço

Desafio permanente, por parte do educador, na construção da rotina, é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades, no tempo e no ritmo que se desenvolvem com o espaço. Procurar a harmonia do pulsar do tempo ritmico, das atividades com o espaço.

É importante que num período de 4 horas de trabalho, o educador tenha a preocupação em marcar para o grupo as mudanças entre as atividades e também assinalar as variações ritmicas entre as mesmas.

Dentro deste período, o ideal é que o grupo tenha somente uma mudança espacial, ou no muito, duas. Pois é sempre delicado, em relação à concentração para o trabalho e à localização do grupo no tempo e nas atividades, essas mudanças espaciais, especialmente quanto menor idade tiver o grupo.

Os movimemtos ritmicos (pulsação) das atividades de uma rotina, geralmente são: acelerado/tranqüilo, abre/fecha, dentro/fora, tensiona/relaxa, direciona/observa, excita/acalma, etc.

Tarefa do educador é "reger" estes diferentes ritmos para a construção da unidade: a rotina do grupo.

Unidade é a integração das variações, diferenças e semelhanças na composição do coletivo.

A rotina do grupo para constituir-se necessita de presença instrumentalizada do educador.

Grupo para constituir-se necessita da presença do educador e de uma rotina (estrutura) de trabalho; onde os vínculos, na relação pedagógica, são constituídos juntamente com a produção e a construção do conhecimento.

Coord. Madalena Freire Weffort

SOBRE ROTINA:

Construção do tempo na relação pedagógica

Somos sujeitos porque desejamos, pensamos, construímos conhecimento e história. "Somos geneticamente sociais" como nos diz Wallon.

Vivemos em grupo, construindo vínculo, entre iguais e com o educador, e o conhecimento.

Cada grupo tem seu jeito de lidar, de viver o tempo de que dispõe. Cada grupo tem seu ritmo e sua organização no tempo e no espaço em que vive. O ritmo do grupo, o jeito de viver o tempo, é constituído dos ritmos de cada participante.

Ritmo constitui-se de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade) de seus participantes. Um grupo composto de ritmos acelerados desafia o educador a adequar as atividades para partindo deste ritmo trabalhar a aceleração possibilitando a conquista de um novo ritmo, onde outra atividade poderá ser lançada. Exemplo disso é: se um grupo chega agitado, sem condições de trabalhar uma atividade que exige concentração, tranquilidade, o educador tem como desafio lançar atividades "agitadas" (corporal, por exemplo, ou atiçar uma polêmica), onde trabalhando este ritmo ele vá mudando, acalmando e somente aí poderá lançar aquela atividade que exigia concentração e tranquilidade.

O inverso também vale. Se um grupo chega quieto demais, o educador deverá, partindo deste ritmo, oferecer, trabalhando a mudança do ritmo, o nascimento do novo ritmo, e assim possibilitar outros tipos de atividades.

Por isso, rotina aqui não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de um ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo, autoritário.

Rotina aqui é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. Rotina entendida como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo.

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados.

A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, flashes deste todo.

O mesmo acontece com um educando adolescente ou adulto, quando entra num grupo. No início sente-se perdido no todo, só vê as partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente.

Mediados por rotina localizam-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsalibidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Para construir uma rotina do trabalho é preciso: I. constância (temporal, espacial, de atividades e de participantes) e II. articulação entre tempo, atividades e espaço.

Para que estruturar uma rotina?

Por quê viver dentro dessa rotina estruturada?

A rotina estruturada organiza a vida.

Interesses e necessidades vão se encontrando harmoniosamente dentro de um tempo. Esse tempo, é limitado, é claro, mas é meu. E só eu, enquanto dona dele, tenho condições de estipular limites objetivando minha liberdade.

Praticar o exercício disciplinado dos instrumentos metodológicos, e os ingredientes que envolvem a rotina como ritmo, compromisso e responsabilidade, é o caminho pelo qual passa a construção da disciplina intelectual.

Construir uma rotina é um exercício de democracia comigo e com as pessoas com as quais convivo. É um exercício de socialização

A rotina é o alicerce sobre o qual construo e contribuo para a evolução de minha própria história.

A rotina não é rotineira, tem um ritmo que atende as necessidades do espaço e do tempo. A rotina é dinâmica, tem vida, vive uma história, por isso ajuda a refletir e repensar o vivido.

Se queremos uma boa qualidade daquilo que estamos fazendo, precisamos aprender a trabalhar com nosso limite, ter uma certa disciplina em relação à nossa rotina, sem se deixar levar pelas emergências que surgem a todo momento.

AS ROTINAS DIÁRIAS

A rotina diária é a realização do planejamento. É através dela que se põe em prática o previsto. A rotina orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espaço, permitindo modificações, sem necessariamente cair na mesmice, no repetir sempre o mesmo.

A rotina ajuda a criança a prever ações e situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários da escola. Enfim, ela permite o aparecimento do novo, do inusitado.

Cabe aos profissionais da pré-escola observar e conceber a rotina como possuidora de movimento e de ritmo. Porém, qual é a melhor rotina para crianças de um determinado grupo? O que propor? Onde levá-las? O que fazer?

LANCHE- É sempre o momento gostos e que também tem sua função na rotina diária. Ele pode acontecer na classe ou no refeitório. Alimentar-se sozinho, trocar, dividir com os amigos são conquistas a serem compartilhadas. Cabe ao professor auxiliar a criança nesse processo. Além disso há muito que explorar: sabores, cheiros, texturas e o valor nutritivo dos alimentos, hábitos saudáveis, organização e independência.

PARQUE- É um espaço que naturalmente faz parte do cotidiano das escolas. Há um momento diário em que as crianças brincam no parque, explorando os brinquedos que desejar, ficar descalço, brincar na areia, andar, correr, interagir com crianças de outra sala.

ATIVIDADE DIVERSIFICADA- É um momento individual dentro da rotina, em que a criança tem a oportunidade de desenvolver uma atividade sozinha ou acompanhada, tendo várias alternativas ao seu alcance e podendo escolher a que mais lhe agradar ou interessar (pintura, modelagem, colagem, recorte, desenho, etc...).

RECREAÇÃO- Esta atividade é um momento coletivo em que um ou mais grupos desenvolvem uma atividade recreativa dirigida pela professora no pátio, a fim de explorar a relação corpo/espaço/ritmo e também os jogos com regras. Vivenciar a competição, ou se arriscar, desenvolver noções espaciais e temporais, garantir a participação de todos são desafios do professor.

RODA DA LEITURA E/OU DA HISTÓRIA- É um momento mágico e interessante. A fantasia vem à tona através do texto, da ilustração ou da forma como a professora vai contando. É importante diversificar os estilos (contos, poesias, rimas, adivinhas, parlendas, histórias infantis, quadrinhas, trava-língua, músicas, etc...).

BIBLIOGRAFIA

MACHADO, Maria Lucia A. - Pré-Escola é não é Escola A busca de um caminho - Rio de Janeiro, Paz e Terr, 1991.

WEFFORT, Madalena Freire - Rotina: Cadernos de Reflexão Espaço Pedagógico, São Paulo, 1992.

ABRAMOWICZ, Anete & WAJSKOP, Gisela - Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos, São Paulo, Moderna, 1995.

Anexo 6

Relação de Brinquedos da Brinquedoteca da Escola-Clínica Raio de Sol

em 1996

Brinquedo	Quantidade	Objetivos : (desenvolve, favorece, etc.)
• A ao Z - encaixando letras palavras e figuras	01	encaixe de letras, palavras e figuras; linguagem escrita; compreensão da relação figura-palavra; iniciação à alfabetização;
abacacus: • 1 à 9; • 1 à 5	 02 01	aquisição do sistema de numeração; manipulação de quantidade; discriminação de cores; noção de espaço;
• A+B+C	01	compreensão das letras; aquisição da linguagem escrita; início da alfabetização;
• ABC Animado	01	percepção visual; compreensão das letras;
• Abstração de partes (dominó)	01	análise e síntese; raciocínio; memória; concentração; aquisição de regras e hábitos sociais;
• Achei e Perdi (quebra-cabeça)	01	discriminação de formas; identificação dos objetos; raciocínio;
• Aí vem o Lobo	01	intencionalidade (causa e efeito); criatividade e imaginação; dramatização; fantasia;
• Alce Alfredo	01	conhecimento lógico-matemático; causa e efeito; orientação espacial;
• Aldeia	02	coordenação motora fina (montagem); relação espacial e de tamanho; criatividade; pensamento lógico-matemático;
• Alfabeto	01	compreensão das letras; linguagem escrita; início da alfabetização;
animais: • plásticos; • pelúcia; • madeirit; • miniaturas plásticas ;	 50 07 01 caixa 01 caixa	movimento de preensão; discriminação tátil, visual e auditiva; exploração dos objetos; estimulação visomotora; estimula a linguagem oral; organização espacial; aquisição de conceitos; imitação; ciências naturais: tipo de animais; jogo simbólico;
• argolas	01 (jogo)	relação espacial; coordenação motora;
• Associação de Idéias (dominó)	01	correspondência e derivados; memória e concentração; raciocínio;
• avião; • helicóptero ; • avião Boné Mágico	01 01 01	coordenação motora ampla; orientação espacial; faz-de-conta;

• bancada	01	preensão; coordenação motora grossa; unimanual (bater); discriminação de cores; rosquear;
• bandeja com pinos	01	coordenação visomotora; discriminação visual; orientação espacial;
Bandinha do Bebê: • manual; • à corda	 01 02	coordenação visomotora; concentração e atenção visual; intencionalidade;
• Ban Feira (banquinha de feira)	01	jogo de faz-de-conta; função semiótica; ciências naturais; alimentação;
• baralho (Jogo do Mico)	02	identificação das figuras; classificação (pareamento); compreensão das regras;
• Bat-bat	01	controle manual (força, bater); movimento dos pequenos músculos; coordenação unimanual;
• Bate Buggy (carrinho)	01	relação espacial; análise e síntese; raciocínio; socialização; intencionalidade;
bate-estaca: • madeira; • plástica	 02 03	preensão; coordenação motora grossa; unimanual (bater); discriminação de cores; rosquear;
• Baú sensório-motor	01	cor; tamanho; comparações; coordenação motora fina; peso; conjunto; classificação; ordenação; seriação; pequenas operações;
• bicicletas	03	coordenação dos grandes membros; coordenação geral ampla; destreza; controle de equilíbrio e direção;
• blocos lógicos	02	raciocínio; classificação (pareamento); seriação; coordenação motora fina; discriminação de formas e cores; tamanho e espessura;
blocos para Construção: • peças grandes; • peças pequenas;	 02 02	criatividade; relação espacial; coordenação motora ampla e fina; discriminação de forma e cor; semelhanças e diferenças; classificação; raciocínio;
Bolas: • tecido; • pequena; • sonora; • média; • silicone; • grande; • Bobath; • colorida maior; • encaixe ; • flocos; • borracha; • vôlei; • ping-pong; • tênis;	 03 02 05 15 03 01 01 01 02 01 04 01 04 02	coordenação dos movimentos amplos; destreza ; agilidade;

• Bola e Luva	02	integração social; jogo de pares; jogo de bola; recepção; indicado para P.C.; movimentos amplos;
• boliche	03	coordenação visomotora ampla; arremesso; controle de força; relação espacial; sociabilização;
bonecas tecido : • Emília (com blusa para trocar); • com saco de dormir; • Michelle • Brigadeiro plástico • com mamadeira • com cabelo e roupa; • com roupa e sem cabelo; • bonecões	 01 01 01 02 02 02 01 03	dramatização; faz-de-conta; socialização; imitação AVD;
• bóias	02	movimentos amplos; relaxamento;
• Bota ovo	03	formas ; encaixe; intencionalidade;
• Brincando com Letras	01	associação por encaixe com figuras conhecidas; discriminação de formas; identificação dos objetos; raciocínio;
• Caça ao tesouro	01	motor fino; encaixe; relação cor; sociabilização;
• Cachorro Basset	03	encaixe; pensamento lógico-matemático; coordenação manual; orientação espacial; motor amplo
• Cada coisa em seu lugar?	01	relação quantidade, hábitos de conduta; compreensão de regras; classificação ; relação termo a termo; raciocínio lógico
• Cães que nadam	02	raciocínio lógico; relação de causa e efeito
• Cai-não-cai	02	intencionalidade; causa e efeito; relação de quantidade;
• Caixa registradora	02	quantidade e numeral; raciocínio lógico-matemático; conhecimento social
• Calça da vovó (almofada feita com calça jeans de adulto)	02	postura para brincar; posições diferentes; participar da brincadeira; aquisição de novas posturas; espaços para brincar; preensão visomotrora; relação óculo-manual;
• Caras e Bocas	01	intencionalidade (causa e efeito); criatividade e imaginação; dramatização; fantasia
Carimbos: • desenhos variados; • alfabeto; • frutas; • animais; • meios de comunicação;	 05 01 01 01 01	coordenação motor manual; iniciativa para escolha (sucesso no desempenho); conceito

• meios de transporte;	01	
Carrinhos: • plásticos; • caminhão; • ônibus; • de fricção ; • Papa-lixo(caminhão); • Mont-car; • carrinho com caçamba; • cegonha (caminhão para transporte de carros)	 04 02 04 01 01 01 01 01	orientação espacial; criatividade; sociabilização; faz-de-conta;
• Carro de madeira para encaixar pinos	05	discriminação visual; conhecimento de cores; movimento de pinça
• Carro de montar (em madeira)	02	pensamento lógico; montagem; análise; síntese;
Carrinho de bebê: • plástico; • ferro;	 02 02	imitação; faz-de-conta contas; sociabilização; fantasia;
• Carrinho de compras (supermercado)	02	imitação; faz-de-conta contas; sociabilização; fantasia;
Casinha: plástico: • panelas, pratos e talheres; • bandeja com taça; • frigideira com tampa; • Din-Don (quarto); • Din-Don (sala); • Din-Don (jantar); • Din-Don (banheiro); • cômodas; • armário de cozinha; • bacias; • balancinho; • cestinha; • bercinho; • fogão; • ferro de passar roupa; • tábua de passar roupa; • potinhos de mantimento; madeira: • armário para TV ; • mesa; • cadeira; • armário com tábua de passar roupa; • geladeira; • fogão;	 03 caixas 04 03 01 01 01 01 03 02 02 01 01 01 02 05 02 03 01 02 04 01 04 02	orientação espacial; jogo simbólico; sociabilização

• pia; • tábua de passar roupa; • armário de cozinha;	02 02 03	
• casinha de formas geométricas	01	discriminação de formas; formas euclidianas;
• chocalho	06	estímulo visomotor; percepção auditiva e visual; preensão;
• Conceito Corporal (quebra-cabeça de madeira)	02	consciência corporal; partes do corpo
• corda	05	movimentos amplos; equilíbrio; relação temporal; agilidade;
• Corrida de carros	01	relação de espaço; quantidade; hábitos de condutas
• Crie e Monte	01	pensamento lógico-matemático; coordenação manual; habilidades de encaixar; orientação espacial; coordenação motora ampla: puxar e empurrar;
• dardos com alvo	01	equilíbrio; destreza; capacidade de concentração; coordenação de movimentos amplos;
• Disney Molde	01	modelagem; conservação; transformação; movimento com os pequenos músculos; coordenação manual
Dominó: • tradicional (competição); • alfabeto; • frutas; • meios de transportes; • animais; • antônimo; • grande e pequeno; • quantidade; • número; • figuras geométricas; • Cores e Formas	 02 01 01 01 02 02 02 01 01 03 01 04	associação; concentração; atenção; memória; raciocínio; pareamento; classificação; identificação visual de objetos; associação de idéias correspondentes e derivadas; aspecto social; compreensão das regras; competição; iniciação à alfabetização; linguagem escrita; conhecimento lógico matemático; cores, formas e figuras geométricas;
• Dona Cabeça de Batata	01	criatividade; consciência dos órgãos dos sentidos
• Duplo	02	encaixe; coordenação manual; orientação espacial; controle da prensão;
• Encaixe Simples de Potes	04	coordenação manual; encaixe; torre;
Encaixe Simples • cachorro; • pato; • palhacinho; • peixe; • Elos Coloridos; • Monta-Tudo; • Barrinhas de Montar;	 01 01 05 01 01 01 01	construção de torre; percepção auditiva; coordenação manual ; coordenação bimanual fina; encaixar; puxar; cores; orientação espacial; formas; posição; atenção; criação;

• Cilindros Mágicos; • Barras Criativas; • Trem do Amigo Coelho; • Caminhão do Amigo Coelho; • Invente e Tente; • Amigões; • Elefante com Argolas • Patas	01 01 01 01 01 01 02 03	
• encaixe com formas figuras com pinos (quebra-cabeça)	06	coordenação viso-motora; discriminação visual (figura fundo); orientação espacial; discriminação de formas
• encaixe de figura fundo (madeira)	93 (quadros)	coordenação visomotora; discriminação visual (figura fundo); orientação espacial; discriminação de formas
encaixe de madeira formando torre: • triângulo; • círculo; • quadrado	 01 01 01	discriminação de formas geométricas; coordenação manual;
• Escala Cuisinaire	01	coordenação visomotora; memória; análise e síntese; tamanho; cores; pequenas operações; relações de conjunto
Fantoches de : • Animais; • Família Negra; • Família Branca; • Pessoas Variadas	03 caixas	dramatização; linguagem oral; sociabilização; coordenação manual
• Fazendinha	02 caixas	pensamento lógico-matemático; relações espaciais e de tamanho; criatividade; coordenação motora fina (montagem);
• Ferramentas • kit em madeira; • kit plástico;	 02 02	aspecto social ; coordenação manual; discriminação de objetos; jogo simbólico; conceito;
• Forma Humana (de tecido com botões e de plástico com ímã)	01	esquema corporal
• Forma Humana masculina (tamanho natural em madeira)	01	esquema corporal; relação parte-todo; orientação espacial;
• Forma Humana feminina (tamanho natural em madeira)	01	esquema corporal; relação parte-todo; orientação espacial;
• Forma Palavras	01	associação das vogais; desenvolvimento da linguagem oral e escrita; construção frasal e textual; alfabetização;
• fruteira (de inox) com frutas e legumes (plásticos)	01	discriminação de alimentos; faz-de-conta; enriquecimento do vocabulário



• Gato com bola (brinquedo de puxar)	01	orientação espacial; causa e efeito; raciocínio lógico; intencionalidade
• Genius	01	pensamento lógico; relações; percepção; atenção; memória
• Gino Girafa	03	conhecimento lógico-matemático; causa e efeito orientação espacial
Instrumentos Musicais: • tambor; • xilofone; • xilobateria; • agogô; • triângulo; • gaita; • chocalho indígena; • guitarra; • pratos; • reco-reco; • piano; • reco-reco; • metalofone	 05 03 01 02 04 04 01 02 03 02 03 01 02	discriminação auditiva; discriminação visual; prensão e pinça; seqüência; discriminação auditiva; ritmo;
• Já sei ler (dominó)	01	associação e concentração; alfabetização; linguagem escrita; pareamento (classificação);
• João Bobo (boneco inflável)	03	reversibilidade; dramatização; sociabilização;
• Maçã (Jogo da)	01	coordenação motora-fina; quantidade; integração social (conhecimento de regras)
• karaokê (Meu Primeiro Gradiente)	02	linguagem oral; dramatização; desenvoltura
• Letras	02 (jogos)	iniciação à alfabetização; percepção tátil para compreensão para a linguagem escrita;
• Letras (figura-fundo em madeira)	01 (jogo)	iniciação à alfabetização; percepção tátil para compreensão para a linguagem escrita;
• Letras (encaixe de madeira)	02 (jogos)	iniciação à alfabetização; percepção tátil para compreensão para a linguagem escrita; figura-fundo
• livros infantis	diversos	atenção; linguagem escrita; criatividade; raciocínio (interpretação); linguagem oral;
• locomotiva	01	encaixe plástico; pensamento lógico; coordenação manual; orientação espacial; coordenação motora ampla (puxar);
loto: • Família; • Casa; • Objetos; • Familiares;	 02 02 01 01	concentração de atenção; discriminação de objetos; identificação; vocabulário; conceito
• Macaco na Árvore	01	coordenação motora fina; relação quantidade
• Mágic Board	01	compreensão da linguagem; iniciação a escrita
• Magnétic Board	02	alfabetização; compreensão das letras;



(imãntografo e letras de plástico com imã)		palavras; escrita;
• mapas (encaixe)		encaixe; relação de espaço; noção de geografia;
• Máquina de escrever	01	construção de palavras; linguagem escrita; alfabetização; raciocínio;
material para areia: • Locomotiva; • Jogo de Pesca; • Castelo; • Navio; • Alfabeto (molde); • peneira; • pá;	 01 01 01 01 01 04 08	transformação; conservação; jogo simbólico;
• memória	05	memória; concentração; identificação dos objetos; compreensão das regras; inquisição de hábitos (social); classificação (pareamento);
• 1000 Idéias (brinquedo de puxar)	01	intencionalidade, relação de causa-efeito; orientação espacial;
• Mini-Mercado	01	faz-de-conta; imitação; conceito; conhecimento social;
• Módulo Geométrico (formas coloridas encaixáveis em pinos)	02	coordenação motora; cores; formas euclidianas; movimento de pinça;
• Módulos Criativos	03	pensamento lógico-matemático; coordenação manual (encaixar); orientação espacial;
• Modularte	01	coordenação motora fina; criatividade; imaginação
• molas	02	meios para fins; intencionalidade; coordenação motora;
• Multi-Criação	01	construção; desenvolvimento do raciocínio; criatividade
• Multi-formas (encaixe para formas variadas)	01	relação espacial; discriminação de formas e cores;
• Multi-Som	01	coordenação manual; preensão; discriminação e ordenação de tamanho; percepção auditiva
• Musical Bus	01	coordenação motora fina (movimento de pinça); imitação (sons onomatopaicos); conceito e linguagem oral;
• My Chatter Piano	01	coordenação motora fina (movimento de pinça); imitação (sons onomatopaicos); conceito e linguagem oral;
números: • madeira; • figura-fundo;	 02 01	aquisição da matemática;
número e quantidade: • plástico; • madeira;	 03 02	aquisição de quantidade; conhecimento dos numerais; iniciação matemática;



• Números na balança	01	aquisição de quantidade; conhecimento dos numerais; iniciação matemática;
• Onde está? (jogo)	01	relação quantidade, hábitos de conduta; compreensão de regras; classificação ; relação termo a termo; raciocínio lógico
• Oito triângulos	03	coordenação manual (encaixar e empilhar); orientação espacial; classificação; seriação;
• Órgão de animais	01	linguagem oral (conceito, fala, imitação); ciências naturais (tipos de animais);
• Palavras-Cruzadas	03	associação entre linguagem oral e escrita; construção frasal e textual; alfabetização; associação das vogais; desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
• Palhaço com imã (em maderit)	01	pensamento lógico-matemático; coordenação manual (encaixar); orientação espacial;
• Pa-Pa-Puf	02	coordenação manual; compreensão de causa e efeito; raciocínio;
• Passinho	01	marcha; locomoção no espaço; independência e orientação espacial;
• Pato com guarda-chuva (brinquedo de puxar)	02	intencionalidade; causa e efeito (raciocínio); orientação espacial;
• Pato sonoro (encaixe simples)	01	coordenação manual; construção de torre; percepção auditiva;
• Pato Vazado	01	relação espacial; discriminação de forma;
• Pega o Rato	01	intencionalidade (causa e efeito); criatividade e imaginação; dramatização; fantasia
• Pega-Peixe	01	antecipação; motor fino; sociabilização;
• Pega-Pulga	02	coordenação motora fina; relação de cor; sociabilização;
• Pé na Tábua	01	socialização (regras); coordenação óculo-pedal; força;
• Peteca	04	coordenação motora ampla; sociabilização (jogo em equipe); atenção e concentração;
• Pião de apertar (piorra)	02	intencionalidade; atenção visomotora;
• Pião sonoro	01	intencionalidade; atenção visomotora;
• Pierrot	03	pensamento lógico-matemático; coordenação manual (encaixar); orientação espacial; coordenação motora ampla (carregar; empurrar);
• Pizza (jogo)	01	relação quantidade, hábitos de conduta; compreensão de regras; classificação ; relação termo a termo; raciocínio lógico
Primeiras palavras: • Transportes; • Objetos	 01 02	associação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita; associação das vogais; construção frasal e textual; alfabetização; discriminação de formas; identificação dos objetos; raciocínio;
• Pula Pirata	02	interação social; relação de quantidade; causa e efeito (intencionalidade);

• Puxa-Puxa Batatinha	01	intencionalidade (causa e efeito); socialização;
quebra-cabeça: • meios de transportes; • Guarda-Roupa feminino X masculino; • Pato Donald; • Mickey e Minei; • círculos em madeira;	 01 02 01 01 02	raciocínio; discriminação de figuras; reconhecimento do todo através de partes; coordenação visomotora; noção de posição e relação no espaço; análise- síntese; intencionalidade; socialização raciocínio;
• Sapo Rosa (jogo de aparar bolas)	02	equilíbrio; ritmo; seqüência; movimentos amplos; coordenação;
• tampas (Jogo de)	01	relação de quantidade-numeral; pequenas operações; encaixe; classificação (conjunto); seriação; construção de torres;
• Torre do Malandro (jogo)	01	relação quantidade, hábitos de conduta; compreensão de regras; classificação; relação termo a termo; raciocínio lógico
• Vogais (Jogo das)	01	associação entre linguagem oral e escrita; construção frasal e textual; alfabetização; associação das vogais; linguagem oral e escrita;

Doador: Autor
Valor: R$ 5,00
Data: 20.08.98

Tese 845

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

BIBLIOTECA

DEVOLVER NA ÚLTIMA DATA FIXADA

08 OUT. 1998			
devolvido 20/04/99			
22 SET. 1999			
28 SET. 1999			

MOD. 122