

Carlos Alberto Valero de Figueiredo

ANEXO AO PROCESSO: 196/99 - CM
DEFESA DE MESTRADO EM: 26/04/2002
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Concepção de Recursos Pedagógicos Apresentada por Alunos
de Pedagogia e Relação com sua Formação Profissional

Marília
2002



Carlos Alberto Valero de Figueiredo

Concepção de recursos pedagógicos apresentada por alunos
de Pedagogia e relação com sua formação profissional

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia e Ci-
ências, Programa de Pós-
Graduação em Educação,
como parte dos requisitos
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo José Marini

Marília

2002

2002



Carlos Alberto Valero de Figueiredo

Concepção de recursos pedagógicos apresentada por alunos
de Pedagogia e relação com sua formação profissional

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia e Ci-
ências, Programa de Pós-
Graduação em Educação,
como parte dos requisitos
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

1410001348



Orientador: Dr. Eduardo José Manzini

Marília

2002



AGRADECIMENTOS

Agradeço pela realização de um trabalho como este sempre correto o risco de não incluir nomes de pessoas importantes. Peço minhas sinceras desculpas se não inclui alguém além de: Prof. Eduardo José Marzari, pela Orientação paciente, competente e dedicada; Professor Salão Omote e Professora Rita de Cássia Tibério Araújo, pelos comentários e sugestões altamente pertinentes durante a Qualificação; Ima Jacinta Turgio Garcia e Professor Luiz Eugênio Vesco, pelo apoio e estímulo incondicionais; equipe da Secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento ímpar que sempre delei receber.

À memória de meus pais,
à Stela, ao Pedro e ao Marcos.



AGRADECIMENTOS

Agradecimentos pela realização de um trabalho como este sempre correm o risco de não incluírem nomes de pessoas importantes. Peço minhas sinceras desculpas se não incluí alguém, além de: Prof. Eduardo José Manzini, pela Orientação paciente, competente e dedicada; Professor Sadao Omote e Professora Rita de Cássia Tibério Araújo, pelos comentários e sugestões altamente pertinentes durante a Qualificação; Irmã Jacinta Turolo Garcia e Professor Luiz Eugênio Vêscio, pelo apoio e estímulo inconfundíveis; equipe da Secretaria do Pós-Graduação, pelo atendimento ímpar que sempre dela recebi.



ÍNDICE

Resumo	6
Abstract	7
1 Introdução	8
2 Considerações teóricas	10
3 Objetivos	17
4 Método	18
5 Resultados	24
6 Discussão final	42
Referências bibliográficas	48
Anexo	51

FIGUEIREDO, Carlos Alberto Valero de. *Concepção de recursos pedagógicos apresentada por alunos de Pedagogia e relação com sua formação profissional*. 2002. 58 f. Dissertação (Mestrando em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

A utilização de recursos pedagógicos e brinquedos com alunos e crianças com deficiência, em sala de aula, é uma prática comum. Porém, seu uso pressupõe, necessariamente, que ao recurso seja estabelecido algum atributo como, por exemplo, ter uma finalidade pedagógica ou simplesmente ser uma forma de distração da criança. A presente pesquisa investigou essas possíveis atribuições. Nesse sentido, tivemos como objetivos: 1) Identificar a concepção que alunos em formação em Educação Especial têm sobre recurso pedagógico; 2) Verificar possíveis diferenças nas concepções desses alunos, quando relacionadas à área de atuação específica dos mesmos; 3) Identificar as atribuições estabelecidas ao recurso pedagógico e suas relações com o desenvolvimento. Participaram como informantes 33 alunos formandos do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial – nas áreas de deficiência mental, auditiva, visual e física da Unesp de Marília. O instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas que, antes de ser aplicado, passou pela apreciação de cinco juizes: um pesquisador com ampla experiência em Educação Especial, quatro pesquisadores que trabalham com recursos adaptados e com formação diversificada em graduação (Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Fisioterapia). As sugestões de mudanças, por eles fornecidas, foram incorporadas ao questionário, que foi aplicado coletivamente em sala de aula. Os resultados indicaram que: 1) A definição de recursos pedagógicos inclui, predominantemente, características materiais; 2) Os critérios para a seleção desses recursos visam, sobretudo, a aprendizagem, as habilidades e as necessidades do aluno especial; 3) Há uma acentuada variabilidade quanto ao tipo de recurso utilizado e quanto à finalidade do recurso; 4) Pode-se perceber que alguns recursos citados possuem uma relação explícita entre as características do recurso e determinadas categorias de deficiência; porém, alguns recursos citados podem ser amplamente utilizados para qualquer tipo de aluno, quer com deficiência, quer sem deficiência; 5) Em termos de formação profissional, pode-se inferir que os alunos formados para atuar com deficiência visual e alguns alunos formados para atuar com deficiência física indicaram relação com o conteúdo recebido sobre a temática de recursos pedagógicos específicos ou adaptados; porém, também se constatou que essa atribuição de especificidade dos recursos foi citada por todos os formandos para atuarem com deficientes mentais, apesar de a literatura da área não indicar essa especificidade.



ABSTRACT

The use of pedagogical resources and toys with defective children and pupils, in the classroom, is a common practice. Its use, however, implies that it be justified by at least one attribution. This research studied these possible attributions. The objectives were as follows: 1) to identify the conceptions of the students in Special Education classes have about pedagogical resources; 2) to establish possible differences in those conceptions, when related to the specifics of their performance; 3) to identify the attributes of the pedagogical resource and its implications in the development. Thirty-three undergraduate students in Pedagogy (with a major in Special Education) participated, supplying information on mental, listening, visual and physical deficiencies at UNESP at Marília. A questionnaire contained open questions, which were scrutinized by a committee before its actual application: one researcher with large experience in Special Education, another four researchers from various backgrounds (Psychology, Recreational Therapy, Speech and Physical Therapists) who work with adapted resources. They suggested that some changes be made to the questionnaire, which was taken into account. Results indicated that: 1) the choice of pedagogical resources include, predominantly, material characteristics; 2) they are chosen according to its educational potential, the skills and needs of the special student; 3) there is great variation as to the type of resources and its finality; 4) some of the resources are explicitly related to the characteristics of the resource and certain deficiencies; some of the resources cited, however, can be used without any problems by the average student, special or not; 5) in terms of professional education, it can be inferred that students especially trained to deal with patients carrying visual deficiencies or physical deficiencies indicated having a relationship with the theme content about pedagogical resources, whether specific or adapted. However, it was concluded that this attribution of resource specificity was mentioned by all undergraduates wishing to work with mentally deficient children, in spite of the silence of the literature regarding this specificity.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade que há muito tempo tem merecido atenção especial de estudiosos das mais diversas áreas, nas mais diferentes partes do mundo, provavelmente devido à importância que tal atividade possui para o ser humano – sobretudo na infância, quando ele desempenha um papel muito significativo no desenvolvimento integral da criança. (PIAGET, 1978; BENJAMIN, 1984; VYGOTSKY, 1991; HUIZINGA, 2000; ORME, 2001).

Se isso ocorre com as crianças consideradas *normais* (sem necessidade de discutirmos aqui o grau de adequação deste termo), observações realizadas por nós, de excepcionais que freqüentam ou freqüentaram uma escola de Educação Especial – a AME (Associação Multidisciplinar de Educação Especial), situada em Presidente Alves, SP – permitiram constatar que eles também brincam ou, pelo menos, relacionam-se (ainda que de maneira diferenciada) com os objetos ao seu redor, independente de sua idade cronológica.

Esta constatação foi reforçada por outro aspecto: um dos alunos, observado informalmente durante mais de duas décadas, brincava mais tempo com um determinado objeto, semelhante a um brinquedo pedagógico, que fora construído por seu pai. Esse aluno procurava tal objeto em várias situações de instabilidade emocional que experienciava. Esse fato suscitou uma indagação: será que este objeto, que se revela tão importante para esse aluno, dada a elevada freqüência com que o manipula, e que aparentemente lhe fornece certa segurança emocional, não pode ser inserido em seu universo escolar, gerando vantagens significativas na aprendizagem desse excepcional, ao servir como um elo entre esse universo e o familiar?

Esta pergunta originou um primeiro estudo que objetivava estudar como um recurso dessa natureza poderia fazer parte do cotidiano escolar de alunos excepcionais. Porém, devido a dificuldades administrativas da escola na qual a pesquisa estava em desenvolvimento, houve uma interrupção desse estudo.

Ainda com a temática sobre utilização de recursos pedagógicos presente, outras indagações foram geradas, tendo como base a idéia inicial: como professores (ou estagiários) que atuam com alunos com deficiência concebem e utilizam brin-

quedos? Quando um brinquedo passa a ter um atributo adicional, especificamente educativo? E, finalmente, qual é a concepção que tais professores (ou estagiários) têm de recursos pedagógicos?

Essas indagações nortearam a presente pesquisa, cujo objetivo foi identificar a concepção que alunos em formação em Educação Especial têm sobre o recurso pedagógico, bem como identificar as atribuições estabelecidas a esse recurso e sua relação com a formação profissional.

Por tratar-se de alunos em formação profissional, outra incursão parecia ser possível: a concepção apresentada sobre recurso pedagógico poderia estar relacionada com a formação profissional fornecida?

Tendo presentes estes objetivos, esta pesquisa foi delineada e estabelecemos como participantes os estagiários do último ano do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, que estavam sendo preparados para atuar com alunos com deficiência mental, auditiva, física e visual.



2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

É incontestável que brincar é uma atividade essencial para qualquer criança. Crianças indígenas brincam, crianças que viveram em civilizações que desapareceram brincaram, crianças que vivem, atualmente, em qualquer parte do mundo brincam. Enfim, as crianças sempre brincaram (ORME, 2001).

Embora pareça simples, brincar é uma atividade complexa, pois podemos encontrar nessa atividade muitas funções. Uma destas é que o brincar testa e desenvolve as habilidades físicas e mentais do ser humano no que nossa cultura considera como "idade pré-escolar" (ORME, 2001).

Como brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças, o processo ensino-aprendizagem deve envolver o brinquedo e o jogo (ORME, 2001).

A função educativa do brinquedo expressa-se, na civilização ocidental, no Renascimento e intensifica-se apenas no século 20. Sua principal materialização foi o quebra-cabeça (KISHIMOTO, 2000).

A principal relevância do brinquedo ou jogo educativo está em sua relação com situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, na medida em que a aprendizagem da criança em idade pré-escolar acontece a partir da intuição, e o brinquedo ou jogo educativo, por seu caráter lúdico, pode envolver a criança em suas diversas potencialidades físicas, emocionais e intelectuais (KISHIMOTO, 2000).

A dimensão educativa se instaura quando existe intenção, por parte do adulto, de que certos tipos de aprendizagem sejam estimulados. O binômio lúdico/educativo do brinquedo configura-se porque este último, quando escolhido, possibilita ao indivíduo uma completude.

Definir *jogo* é um processo que apresenta grande complexidade, e há um aumento na dificuldade de definição porque nem sempre é claro se um determinado comportamento é ou não jogo (KISHIMOTO, 2000).



Citando especialmente Brougère e Henriot (pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Universidade Paris-Nord), Kishimoto (2000) apresenta e discute na obra citada três elementos essenciais do jogo: ser o produto de um sistema lingüístico que opera num determinado contexto social, conter regras presentes num certo sistema e ser um objeto. Esta autora aproveita para mencionar que, no caso do Brasil, ainda não há uma distinção clara entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira, o que demonstra haver um nível conceitual baixo nesta área.

Kishimoto (2000) também destaca que a pluralidade de sentidos do termo *jogo* não é apreendida pelo vocábulo *brinquedo*, pois este tem conotações referentes à criança, sendo o suporte da brincadeira, e servindo como estímulo material para que o imaginário infantil possa fluir. A *brincadeira* (ato de brincar) é a atividade, a ação propriamente dita executada pela criança. Portanto, *brinquedo* e *brincadeira* são diferentes e não podem ser confundidos com o *jogo*.

Por outro lado, segundo a mesma autora, o brinquedo pode assumir uma função dupla: ser lúdico e educativo. No primeiro caso, ele possibilita a seu usuário diversão, prazer (ou mesmo desprazer), desde que escolhido voluntariamente. Sua função educativa expressa-se no fato de o brinquedo ensinar algo que colabora para a completude do saber de seu usuário, ao ampliar suas informações e sua maneira de apreender o mundo.

Kishimoto (2000) menciona ainda que o espaço conquistado pelo brinquedo educativo na educação infantil é definitivo (portanto, irreversível). Sua utilização vem sendo feita nas mais diversas áreas educacionais. Em Matemática, por exemplo, são numerosos os estudos referentes à utilização do brinquedo no ensino-aprendizagem desta disciplina. Moura (2000) destaca isto e a instauração de uma nova visão do jogo, que não mais o encara como mero material instrucional, mas como algo incorporado ao ensino e propiciador de atividades relacionadas à afetividade do aluno. Kishimoto (1994) situa a criação de momentos lúdicos nos quais a exploração livre do brinquedo por parte da criança incorpora incertezas e a não persecução de resultados, estabelecendo que o brinquedo passa a ser material pedagógico quando, por meio de sua utilização como auxiliar da atividade docente, objetiva-se a aprendizagem de conceitos e noções ou a apreensão de determinadas habilidades.



2.1 O brinquedo e o recurso pedagógico em educação especial

Abordando possíveis causas do fracasso escolar de alunos especiais, Ide (2000) destaca que a construção do conhecimento por parte destes alunos pode ser muito favorecida pela utilização de recursos pedagógicos adequados a eles.

Mrech (2000) assinala o papel essencial que o brinquedo pode assumir para a definição da atividade psicopedagógica junto ao aluno especial, colaborando para que se perceba o aluno em toda a sua especificidade.

Situando a pergunta sobre o que vêm a ser brinquedos e materiais pedagógicos como elementos estruturadores de conhecimento e saber, esta autora situa quatro dimensões: primeiro, tais objetos contêm um saber potencializado, portanto não pronto e acabado; depois, esses objetos são dinâmicos, isto é, alteram-se em função de elementos repertoriais do usuário; em terceiro lugar, eles podem ou não desencadear relações entre pessoas; finalmente, cada um deles possui uma história própria, relacionada à cultura em que foi produzido.

Explorando as potencialidades do jogo na organização de currículos para deficientes mentais, Ribeiro (2000) cita quatro aspectos que, segundo o já mencionado Brougère, devem ser considerados na utilização do jogo na escola: primeiro, o espaço físico deve ter uma organização coerente, lógica, não aleatória; segundo, o oferecimento de materiais deve ser tal que permita à criança assumir papéis complementares; terceiro, os materiais oferecidos devem possibilitar à criança o desenvolvimento do papel em toda a sua complexidade; finalmente, o espaço do jogo deve ser preservado de maneira a evitar a intervenção de demandas das demais atividades da sala.

Entretanto, o mesmo Ribeiro (2000) destaca que não é fácil inserir o jogo na escola, pois ele pode apresentar certos aspectos que não se coadunam com os objetivos desta, especialmente se estes estão configurados segundo uma proposta tradicional, não inovadora.

Uma definição de *recurso pedagógico* para o ensino do aluno com paralisia cerebral é a apresentada por Manzini (1999), para o qual a utilização do brinquedo

em sala de aula e sessões de atendimento com profissionais (como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos) pressupõe necessariamente que o mesmo possa assumir um novo atributo: ser encarado como *recurso pedagógico*. Este autor estabelece assim as principais diferenças entre *recurso pedagógico*, jogo e brincadeira:

[...] entendemos que uma brincadeira não seria um recurso mas, sim, o brinquedo; um jogo não seria um recurso e sim as peças desse jogo, pois ao analisarmos a própria palavra "jogo" constata-se que ela traz implícita a idéia da utilização das peças para uma atividade. [...] A definição pretendida aqui é no sentido de melhor se aproximar do que estamos falando. Dessa forma, a definição que estamos adotando de recurso se assemelha mais a um *estímulo concreto que possa ser manipulável*. Além disso, esse estímulo deverá ter uma finalidade, ou seja, *deverá a esse estímulo ser atribuída a finalidade pedagógica*. (MANZINI, 1999, p. 17).

Portanto, a partir desta citação, podemos definir recurso pedagógico como *um estímulo concreto que possa ser manipulável e que tenha finalidade pedagógica*. Assim, a concretude e o atributo ou objetivo de sua utilização (finalidade pedagógica) são os dois elementos essenciais que diferenciam um recurso pedagógico de quaisquer outros objetos ou procedimentos que possam estar envolvidos numa determinada situação de ensino.

Em relação ao lugar ocupado pelo recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem, Manzini (1999) situa dois momentos básicos nos quais o recurso pedagógico pode ter um papel importante: a avaliação do aluno e o ensino propriamente dito. Para o autor, o processo de ensino se desdobra nas seguintes etapas: avaliação; identificação de objetivos; seleção e utilização de recursos, técnicas e procedimentos; e avaliação dos resultados.

O que mais chama a atenção nestas etapas é a avaliação, cuja importância encontra-se explicitada no referido artigo, pelo fato dela comparecer especialmente

em dois momentos do processo de ensino: no início e no final deste. Em ambas as etapas, deseja-se saber "o que a criança sabe ou não", e recursos pedagógicos específicos podem ser utilizados dependendo do quê se quer avaliar, em termos do que o aluno sabe previamente, antes do processo pedagógico ser iniciado, e o que ele sabe quando cada fase deste processo é concluída.

Manzini (1999) insere a seleção de recursos no processo de ensino propriamente dito, após o planejamento, que por sua vez compreende a seleção de procedimentos e técnicas. Como um elemento central do planejamento é o estabelecimento de objetivos, estes podem ou não ser atingidos, dependendo dos recursos que sejam utilizados.

Quanto à escolha dos recursos pedagógicos, esta deveria ser feita em conformidade com os objetivos e conteúdos que foram previamente definidos e as características do próprio aluno, de maneira que tais recursos sejam elementos que possibilitem a aprendizagem, estando por sua vez inseridos na própria metodologia utilizada neste processo.

É comum observar que, em diferentes momentos do processo de ensino, muitos recursos pedagógicos são adaptados, modificados, das mais diferentes maneiras, tanto por professores como por técnicos, devido ao fato de os recursos existentes não se adequarem da maneira desejada aos objetivos e conteúdos previamente definidos e aos próprios alunos para os quais são direcionados. Por outro lado, como bem observa Manzini (1999), no caso do ensino, deve haver uma preocupação em relação à adequação do recurso pedagógico ao objetivo pretendido. Schmitz (Apud ARAÚJO & MANZINI, 2001) indica como principal função do recurso o auxílio que ele pode desempenhar para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação do aluno, bem como sua capacidade de estabelecimento de analogias. Nesse sentido, o recurso aproxima o aluno da própria realidade, colaborando para que extraia desta o que pode contribuir para sua aprendizagem.

Evidentemente, cada tipo de excepcionalidade requer alguns recursos que lhe sejam específicos. Mas certos elementos necessários são comuns a qualquer tipo de atividade com quaisquer excepcionais, como um ambiente adequado que,

conforme Heymeyer & Ganen (1999), possibilite à criança desenvolver seu potencial de interação, descoberta e compreensão do mundo.

Situando o papel que pessoas podem desempenhar junto a deficientes visuais, Bruno (1997) afirma que estes têm necessidade de pessoas que lhes possam servir de ligação, oferecendo informações que permitam a compreensão da origem dos objetos, relações causais e seqüenciais, principalmente para que seja possível que tais pessoas compreendam as mudanças inerentes às ações que venham a ser vivenciadas e possam adquirir as necessárias representações conceituais.

Outro ponto que consideramos importante destacar refere-se a dois elementos que nem sempre são adequadamente definidos e, algumas vezes, são até confundidos como sinônimos: a aprendizagem e o desenvolvimento. Como veremos adiante, estes elementos compareceram em muitos momentos das respostas dadas pelos participantes a questões referentes ao recurso pedagógico, nos questionários que lhes foram oferecidos, o que nos levou a aprofundar esta temática.

Sobre este aspecto, Vygotsky et al. (1988) agrupa as teorias existentes em três abordagens básicas. A primeira delas tem como pressuposto a independência de que os dois processos (desenvolvimento e aprendizagem) são independentes. Nesta abordagem, segundo esse autor, está incluído Piaget. Esta teoria encara a aprendizagem como um processo exterior e/ou paralelo ao desenvolvimento da criança. Assim, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não seriam interdependentes, mas separados, independentes, sendo o segundo precedido necessariamente pelo primeiro.

Vygotsky et al. (1988) defende a tese de que o segundo grupo de teorias parece ser oposto ao primeiro. Neste grupo, encontram-se os defensores de que a *aprendizagem é desenvolvimento*, havendo um desenvolvimento paralelo, simultâneo, sincrônico, dos dois processos, que teriam etapas correspondentes entre si.

O terceiro grupo de teorias, ainda segundo Vygotsky et al. (1988), busca uma conciliação entre essas duas teorias. Koffka seria um representante deste grupo. Para este autor, ao modificar a direção de uma certa realização, a aprendizagem

inaugura sistemas particulares de traços, ao mesmo tempo em que consolida e os torna acessíveis, seja em situações que se repetem ou em situações novas.

Vygotsky et al. (1988) identifica três pontos inovadores neste terceiro grupo de teorias: a conciliação de duas teorias vistas anteriormente como contraditórias, a interdependência entre aprendizagem e maturação, e – para Vygotsky, o ponto mais importante – a ampliação por ela defendida quanto ao papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. A partir disto, esse autor discute e contesta de maneira brilhante a disciplina formal, mas esta problemática não nos interessa aqui.

Após apresentar e criticar os três grupos de teorias, Vygotsky et al. (1988) as deixa de lado para apresentar o que ele considera uma solução não apenas nova, mas também melhor, para que o problema possa ser solucionado. Para isso, ele toma como ponto de partida o fato incontestável de que a aprendizagem escolar é precedida em muito tempo pela aprendizagem em geral da criança, e culmina sua proposta no estabelecimento do que ele chamou de *área de desenvolvimento potencial*, que para ele compreende tudo o que uma criança consegue executar com a ajuda do adulto. Duas conclusões a que este autor chega é que:

[...] 1) O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial e (2) existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VYGOTSKY et al., 1988, p. 116-117).

Portanto, Vygotsky diferencia claramente *aprendizagem* de *desenvolvimento* – ponto que importa sobremaneira para este trabalho, na medida em que os participantes utilizaram estes dois termos em suas respostas, como pode ser encontrado mais adiante. Por esta razão, alguns de nossos comentários e conclusões serão baseados especialmente nesse autor russo.

3 OBJETIVOS

Identificar a concepção que alunos em formação em Educação Especial têm sobre o recurso pedagógico.

Verificar possíveis diferenças entre tais concepções, em relação às áreas de atuação dos alunos (deficiência mental, auditiva, visual e física).

Identificar as atribuições estabelecidas ao recurso pedagógico e suas relações com o desenvolvimento e a aprendizagem.

4 MÉTODO

Nesta sessão serão abordados os procedimentos utilizados para escolha dos participantes, coleta de informação e tratamento de dados.

4.1 Participantes

Os *participantes* foram 33 alunos do curso de Pedagogia¹ – Habilitação em Educação Especial nas áreas de DM (deficiência mental), DA (deficiência auditiva), DV (deficiência visual) e DF (deficiência física) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, que faziam estágio no último ano (último semestre) –, os quais foram informados quanto à finalidade da pesquisa da qual iriam participar.

A escolha desse curso específico foi norteadada por dois fatores: 1) ser o único, em nível de graduação, que apresenta formação específica para atuação em quatro categorias de deficiência: DA, DM, DV e DF; 2) ter possibilidade de acesso aos formandos.

Em relação às respectivas habilitações que estavam cursando, os participantes encontravam-se assim distribuídos: 10 de DA, 9 de DF, 8 de DM e 6 de DV.

Os participantes tinham ainda outras características: 32 eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, tendo todos uma idade média de 26 anos.

4.2 Definição e elaboração do instrumento para coleta de dados

Inicialmente, elaboramos cuidadosamente um modelo de questionário, considerando que esse instrumento seria essencial para a pesquisa. Rea e Parker (2000) afirmam que "a boa construção de questionários é uma forma de arte altamente desenvolvida na prática da pesquisa científica" (p.39).

¹ Foram aplicados 34 questionários, mas um participante de DA foi excluído do estudo porque não fazia estágio e só respondeu a primeira pergunta.



Assim, a elaboração desse modelo, que consideramos um rascunho, foi precedida de um delineamento simples de tópicos, que posteriormente foram organizados e ordenados em seqüência lógica, considerando-se os seguintes passos: 1) decidir qual informação tinha de ser procurada (em função dos objetivos); 2) identificar o tipo de questionário que deveria ser utilizado; 3) proceder à redação de um rascunho e revisão das perguntas. Este procedimento visou assegurar uma relação coerente entre perguntas e objetivos do estudo (REA & PARKER, 2000), uma hierarquia de relevância e seqüência das questões, clareza quanto ao conteúdo e redação de cada pergunta, possibilidades de respostas e clareza geral do instrumental.

Todas estas ações foram desenvolvidas devido à necessidade de um esforço demorado e cuidadoso ser altamente desejável nesta fase da pesquisa (SELLTIZ et al., 1967).

Posteriormente, esse modelo inicial foi submetido a cinco juizes (um pesquisador com longa experiência em pesquisas na área de Educação Especial e a quatro pesquisadores que atuam com recursos adaptados e têm formação diversificada quanto à graduação – Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Fisioterapia. Estes profissionais, por serem estudiosos de diferentes abordagens e refletirem diferentes orientações sociais, são conhecedores tanto dos métodos de elaboração de questionários quanto do tipo de problema que seria estudado, e, por isso, puderam fazer várias e valiosas sugestões que, por seu conteúdo altamente significativo, foram incorporadas ao modelo inicial, e disso resultou o modelo final que foi utilizado para a coleta de dados (Anexo A).

O preâmbulo contido no modelo inicial, que situou o motivo da participação de cada um e mencionou a socialização dos resultados (inclusive para os participantes) foi mantido no modelo final, pois seria um elemento com algumas funções necessárias: explicitar a transparência do trabalho; colaborar para criar um clima amistoso durante a aplicação do questionário (SELLTIZ et al., 1967); e levar os participantes a perceberem que os resultados da pesquisa poderiam ter um impacto direto em suas atividades acadêmicas e profissionais.

Elaboramos as perguntas procurando manter uma relação estreita entre elas e os próprios objetivos da pesquisa, tomando cuidado para redigi-las numa linguagem clara, neutra, simples e direta, e evitando possíveis ambigüidades semânticas, decorrentes de perguntas, palavras ou frases vagas. O conteúdo das perguntas visou obter informações quanto ao que os participantes *sabiam, acreditavam, pretendiam fazer, faziam ou haviam feito*, inserindo-se, quando foi necessário, perguntas referentes a *explicações ou motivos* em relação a esses elementos. Devido à sua complexidade, as perguntas envolvendo *por que* mereceram uma atenção especial (SELLTIZ et al., 1967), na medida em que implicavam análise de razões ou motivos (PHILLIPS, 1974).

Por outro lado, elaboramos perguntas abertas e fechadas, em função das características intrínsecas e diferenciadas de cada uma. As perguntas abertas foram feitas quando se tratava de levantar dados que não poderiam ser obtidos por meio de perguntas fechadas. Nos pontos de perguntas abertas em que era necessário, foram inseridas uma ou mais perguntas de acompanhamento, para esclarecimento ou ampliação da pergunta inicial. Este procedimento foi facilitado pela aptidão intelectual dos participantes (estudantes universitários) (REA & PARKER, 2000). Entretanto, tomamos o devido cuidado para que as perguntas abertas não gerassem informações irrelevantes e/ou repetitivas, do tipo *não sei* ou *sem opinião*. Utilizamos perguntas fechadas nas situações em que as possíveis alternativas de respostas eram conhecidas, de número limitado e bastante distintas (SELLTIZ et al., 1967).

Também procuramos manter uma ordem clara e lógica na seqüência das perguntas. Os primeiros campos a serem preenchidos pelos participantes referiam-se a informações pessoais fáceis de ser respondidas, pois se referiam a informações factuais básicas.

Quando foi necessário, utilizamos *perguntas de filtragem*, como, por exemplo, a pergunta 2, bem como *perguntas abertas de aspectos gerais*, como, por exemplo, a pergunta 8 (REA & PARKER, 2000).

Quanto à extensão do questionário, procuramos seguir as sugestões apresentadas por REA & PARKER (2000), elaborando um instrumento bastante conciso, mas que cobrisse a gama necessária de respostas para a consecução dos objetivos.

4.3 Aplicação

A aplicação dos questionários foi feita simultaneamente para todos os participantes de cada uma das turmas, durante os 45 minutos finais das aulas de cada período, e realizada por três professores que se dispuseram a realizá-la (tendo um aplicado em duas salas, um segundo em outra e o terceiro na terceira sala). Estes professores foram escolhidos devido à sua disponibilidade para aplicar os questionários. A situação de sala de aula foi considerada adequada para a aplicação, na medida em que o contexto, o mobiliário, o material disponível para os participantes eram elementos facilitadores para o preenchimento.

4.4 Tratamento e análise da informação

Depois de preenchidos pelos participantes, as respostas por estes fornecidas foram inicialmente analisadas para verificação de sua legibilidade, exatidão e completude. Um cuidado especial foi tomado em relação às respostas de perguntas abertas e às de filtragem (que deveriam ser ou não respondidas em função de respostas fornecidas anteriormente). Constatamos que os participantes responderam adequadamente a ambos os tipos. As respostas foram analisadas a partir da relação entre os conteúdos nelas expressos e os objetivos da pesquisa, e os resultados desta análise indicaram que os dados coletados eram suficientes para a investigação proposta.

Com exceção de um único participante (de DA), todos os demais responderam "sim" às perguntas que envolviam duas possibilidades de resposta ("sim" ou "não"). Estas perguntas envolviam em seguida detalhamento do elemento "sim", como pode ser observado no Anexo A, e esse detalhamento foi realizado por todos

os participantes, com exceção do referido anteriormente, que respondeu que não fazia estágio. Entretanto, na análise, dentre as respostas fornecidas por este participante, consideramos aquelas que puderam ser utilizadas como dado, mencionando sua situação de ter respondido "não fazer estágio" nos momentos de nosso estudo nos quais isso foi necessário.

As respostas foram depois tabuladas, do que resultou um leque relativamente amplo de dados nelas contidos. A tabulação utilizada foi a manual. O agrupamento dos dados em *categorias* foi efetuado segundo o conteúdo referencial dos mesmos, de maneira a contemplar os objetivos e atender às seguintes regras básicas (SELLTIZ et al., 1967):

1. O conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação.
2. O conjunto de categorias deve ser exaustivo; vale dizer, deve ser possível colocar qualquer resposta numa das categorias do conjunto.
3. As categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas; não deve ser possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria do conjunto. (SELLTIZ et al., 1967, p. 441-442).

Ao realizar a apresentação das categorias procuramos também apresentar os relatos escritos dos participantes, a fim de ilustrar as categorias identificadas.

Por outro lado, os dados coletados, como se verá, embora aparentemente apresentassem uma grande variabilidade quantitativa, quando analisados a partir dos objetivos que foram definidos, revelaram que podiam ser trabalhados sob o aspecto qualitativo e o quantitativo.

Procuramos definir categorias claras, precisas e objetivas, considerando respostas que ajudassem a distinguir os limites entre categorias mais ou menos semelhantes. Quanto à inserção dos dados em categorias, perguntamos constantemente em que medida cada dado expresso em cada resposta pertencia realmente a uma determinada categoria (SELLTIZ et al., 1967). Essa inserção de dados em ca-



categorias foi realizada por consenso entre pesquisador e orientador, portanto essas categorias não foram submetidas a juízes externos.

Em alguns casos, foi necessário buscar elementos complementares para as respostas fornecidas para determinadas perguntas em outras respostas dadas a outras perguntas. Isto exigiu uma análise transversal das respostas, objetivando apreender o mais exatamente possível a concepção que cada participante tinha em relação a uma certa temática, especialmente ao recurso pedagógico.



5 RESULTADOS

Após a tabulação das informações contidas nas respostas oferecidas pelos participantes, os dados coletados puderam ser configurados num quadro que indicou: 1) as definições de recurso pedagógico adotadas pelos participantes; 2) a especificidade ou não dos recursos utilizados; 3) os objetivos pretendidos para a utilização de recursos pedagógicos; 4) os tipos de recursos pedagógicos utilizados; 5) os critérios indicados para a seleção desses recursos; 6) as razões para a confecção de recursos pedagógicos; 7) a possibilidade de utilização, em sala de aula, de brinquedos oriundos do ambiente familiar dos alunos.

5.1 As definições de recurso pedagógico adotadas pelos participantes

A pergunta nº 1 do questionário foi bastante clara: "O que é, para você, um recurso pedagógico?". Seu objetivo foi obter dos participantes definições que nos permitissem apreender o que cada um deles entendia ser esse recurso.

Entretanto, a análise das respostas oferecidas pelos participantes revelou que as definições por eles apresentadas para a primeira pergunta complementavam-se com respostas dadas às perguntas nº 2, 4, 5 e 6 do questionário. Por isso, suas respostas a estas quatro perguntas foram também utilizadas para a estruturação da tabela 1.

Tabela 1 - Definição de recurso pedagógico, por área de formação dos participantes

categorias	DF	DM	DV	DA	total
Material de auxílio para atividade de ensino planejada, que considera a faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno	5	4	6	3	18
Materiais que servem para a atividade planejada de ensino	0	0	0	5	5
Material de auxílio para atividade planejada, que considera o aluno, sua faixa etária e interesse	1	2	0	1	4
Material de auxílio que serve para avaliar e socializar o aluno	0	2	0	1	3
Material adaptado, concreto e com finalidade pedagógica	2	0	0	0	2
Atividade que pode ou não ter materiais concretos que auxiliam no desenvolvimento físico, psíquico e clínico e que considera as necessidades dos alunos	1	0	0	0	1
total	9	8	6	10	33

Dentre todos os participantes, mais da metade (18) ofereceu respostas que concebem o recurso pedagógico como material de auxílio que faz parte de uma atividade de ensino planejada e que tem relação com a faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno com deficiência. Podemos interpretar que essa concepção expressa uma preocupação dos participantes com dois pontos essenciais: o planejamento e o nível do aluno.

Um dado que chama a atenção é que *todos* os participantes de DV ofereceram, em suas respostas, elementos que puderam ser categorizados como "material de auxílio para atividade de ensino planejada, que considera a faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno".

Concentrando sua resposta sobretudo nas necessidades do aluno, uma das participantes de DV, por exemplo, respondeu:

O recurso vai variar, dependendo da necessidade do aluno, pois cada aluno necessita de um tipo de recurso, dependendo de seu grau de deficiência e o grau intelectual do aluno, ou seja, o que ele necessita aprender.

A definição implícita nesta resposta amplia a afirmação de Heymeyer e Ganem (1999), segundo as quais a diversidade dos materiais deve estar relacionada a faixas etárias diferentes, pois diferentes crianças têm vivências e formações de sistemas de significações que não são as mesmas para todas elas. A resposta desta participante não se limitou à faixa etária, na medida em que se referiu ao "grau de deficiência e o grau intelectual do aluno" para a utilização do recurso.

Outra participante, de DF, respondeu que sua seleção de recursos pedagógicos busca:

Atender os objetivos pedagógicos e as necessidades físicas das crianças (de acordo com a avaliação física que fizemos).

Aqui compareceram o planejamento (que define os objetivos) e as necessidades do aluno (no caso, físicas, por tratar-se de participante de DF). Contudo, chama a atenção a menção feita pela participante da *avaliação* que, segundo Manzini (1999) é um dos elementos importantes para a utilização de recursos pedagógicos.

Metade dos participantes de DA relacionaram o recurso pedagógico à atividade de ensino previamente planejada. Uma participante desta turma especificou:

São materiais que utilizo para ter maior êxito em relação aos objetivos que tracei.

Uma resposta semelhante foi fornecida por outra participante desta mesma turma:

É um material que ajudará o professor a chegar ao objetivo da atividade.

Estas duas definições, evidentemente, limitam-se à *materialidade* de um ou mais recursos, não se atendo a outros aspectos inerentes a ele.

O aspecto da *materialidade* do recurso pedagógico não apareceu como um fator delimitador do recurso em apenas em uma das definições apresentadas pelos participantes – uma de DM, que o definiu como:

Atividades ou qualquer material que facilite o trabalho e o alcance dos objetivos [e] podem ser adaptados, preexistentes ou de uso social.

Entretanto, a definição apresentada por esta participante também menciona este aspecto da *materialidade* do recurso (*qualquer material*). Portanto, podemos concluir que quase todos os participantes focalizaram a *materialidade* do recurso pedagógico como um de seus atributos essenciais – característica do recurso que, como vimos, foi destacada por Manzini (1999).

5.2. Especificidade dos recursos pedagógicos indicada pelos participantes

Dentre os materiais indicados pelos participantes como utilizados durante seus respectivos estágios, as respostas fornecidas puderam ser agrupadas em quatro categorias, duas relacionadas à especificidade ou não desses materiais e as outras duas ao fato de serem ou não materiais adaptados (tabela 2).

Tabela 2 - Tipos de materiais utilizados durante o estágio, entre os recursos mencionados pelos participantes, por área de formação

Categorias	DF	DM	DV	DA	total
Materiais específicos	5	8	6	2	21
Materiais não específicos	1	0	0	6	7
Materiais adaptados	1	0	0	1	2
Materiais não adaptados	2	0	0	1	3
total	9	8	6	10	33

Os recursos que foram considerados como específicos foram aqueles que estavam diretamente relacionados a uma determinada deficiência (física, mental, visual ou auditiva). Uma participante de DV, por exemplo, indicou "material de estimulação visual" e "máquina braille" como recursos pedagógicos que ela utiliza durante seu estágio.

Os recursos que foram agrupados na categoria "não específicos" foram aqueles, dentre os indicados pelos participantes, cuja utilização poderia ser feita em qualquer das áreas de deficiência. Uma das participantes de DF, por exemplo, indicou "papel e tintas" como recursos pedagógicos que ela utiliza durante o estágio.

Dentre os recursos indicados pelos participantes, agrupamos na categoria "materiais adaptados" aqueles cuja finalidade inicial havia sido transformada por alguma mudança efetuada no próprio recurso. Uma participante de DF, por exemplo, indicou "jogos adaptados" como um recurso pedagógico que ela utiliza durante seu estágio.

Agrupamos na categoria "materiais não adaptados" os recursos pedagógicos cujas finalidades essenciais eram mantidas (não modificadas) durante sua utilização. Uma das participantes de DF, por exemplo, indicou, sob este aspecto, "quebra-cabeça" e "jogos de encaixe" como recursos utilizados em seu estágio.

Quase 2/3 dos participantes (tabela 2) indicaram objetos que puderam ser incluídos na categoria "materiais específicos" a cada área de deficiência.

Em termos de turmas, todos os participantes de DM e DV indicaram apenas materiais específicos como sendo os que utilizam durante estágio – respostas que caracterizam grande uniformidade quanto ao material utilizado por eles – o que não ocorreu com os participantes de DF e DA, cujas respostas distribuíram-se irregularmente entre as quatro categorias, não se concentrando em uma única delas.

Novamente, aqui compareceu o aspecto da *materialidade* do recurso pedagógico, conforme conceituação apresentada na bibliografia que já apontamos.



5.3 Objetivos pretendidos para a utilização do recurso pedagógico

Quanto aos objetivos para a utilização de recursos pedagógicos (tabela 3), mais da metade dos participantes (17) ofereceu respostas que puderam ser enquadradas na categoria "processo ensino-aprendizagem", relacionando o recurso diretamente a este processo, em detrimento do favorecimento de habilidades do aluno (11 participantes) e/ou seu desenvolvimento (apenas 2 participantes).

Tabela 3 - Objetivos indicados pelos participantes quanto à utilização de recursos pedagógicos, por área de formação

categorias	DF	DM	DV	DA	total
Processo ensino-aprendizagem	6	3	5	3	17
Favorecimento de habilidades do aluno	2	4	1	4	11
Processo de desenvolvimento	0	1	0	1	2
Não respondeu	1	0	0	2	3
total	9	8	6	10	33

O processo de ensino-aprendizagem tem mão dupla, pois, de um lado, temos a situação do professor, que propriamente ensina e, do outro, temos o aprendiz que, vivenciando a situação de ensino, também vivencia a aprendizagem na medida em que é o que propriamente aprende e o destinatário último do processo.

Uma das participantes de DA respondeu exatamente que seu objetivo, ao utilizar recursos pedagógicos em seu estágio, era:

Para discriminação da memória visual, auditiva e intelectual.

5.4 Critérios de seleção de recursos pedagógicos

Dois pontos foram predominantes em relação aos critérios indicados pelos participantes para a seleção de recursos: a necessidade do aluno (14) e os conteúdos e objetivos propostos (12).

Tabela 4 - Critérios indicados pelos participantes para selecionar recursos pedagógicos que utilizam, por área de atuação

categorias	DF	DM	DV	DA	total
Necessidade do aluno	4	2	6	2	14
Conteúdo/objetivos propostos	4	3	0	5	12
Conteúdo/objetivos propostos e necessidades do aluno	0	2	0	2	4
Interesse do aluno	1	0	0	0	1
Objetivos propostos e interesse do aluno	0	1	0	0	1
Faixa etária e interesse do aluno	0	0	0	1	1
Total	9	8	6	10	33

Alguns dos participantes cujas respostas puderam ser agrupadas na categoria "necessidade do aluno", indicaram:

Porque a seleção é feita de acordo com a dificuldade de cada educando, por ser um trabalho individualizado. (Resposta de participante de DA).

Porque não faz sentido utilizar recursos que não estejam relacionados com as necessidades do alunos. Uma vez que, no decorrer do trabalho, os mesmos são observados e avaliados a fim de que suas dificuldades sejam detectadas para serem trabalhadas. (Resposta de participante de DM).

Pois o recurso tem que ser selecionado de acordo com as necessidades e habilidades especiais de cada criança. . (Resposta de participante de DV).

Seleciono de acordo com a necessidade do aluno. (Resposta de participante de DV).

Cada aluno tem necessidades diferentes. [Por isso] não posso usar os mesmos recursos com todos os alunos, tenho que atender as necessidades de cada um. (Resposta de participante de DV).

Em relação à segunda categoria, agrupamos nela conteúdos e objetivos quando estes elementos não foram acompanhados, nas respostas, de "necessidades do aluno". Exemplos de respostas incluídas nesta categoria foram:

Seleciono de acordo com a aula planejada. Planejo com antecedência. (Resposta de participante de DA).

Depende do conteúdo a ser trabalhado. (Resposta de participante de DF).

Os mesmos deverão ir de encontro com os objetivos propostos. (Resposta de participante de DF).

De acordo com os objetivos que pretendo alcançar. (Resposta de participante de DM).

Na terceira categoria foram agrupadas as respostas que mencionaram como critério "conteúdo/objetivos propostos", mas que também incluíram as necessidades do aluno como elemento a ser considerado na seleção dos recursos pedagógicos. Um exemplo de resposta incluída nesta categoria foi:

Eles devem estar de acordo com os objetivos propostos e devem atender as necessidades do aluno. (Resposta de um participante de DA).

Apenas um participante de DF mencionou o interesse do aluno como o elemento a ser considerado na seleção do recurso, assim como um único de DM indicou os objetivos propostos e o interesse do aluno como critério, e apenas um participante de DA apontou a faixa etária e o interesse do aluno como elementos a serem levados em conta na seleção dos recursos. Este último participante respondeu especificamente que:

Tem que ser de acordo com a faixa etária do aluno e o seu interesse.

Os seis participantes de DV constituíram a única turma cujas respostas puderam ser inteiramente incluídas na categoria "necessidade do aluno", contemplando Bruno (1997), segundo a qual é o sentido visual que garante tanto o comando quanto a antecipação e a coordenação dos diversos processos de assimilação. Nessa medida, a mão seria guiada pelo olho.

Já a metade dos participantes de DA não considerou as necessidades do aluno, indicando conteúdos ou objetivos propostos como os elementos que devem ser considerados na seleção dos recursos a serem utilizados.

5.5 Razões indicadas pelos participantes para a confecção de recursos

Durante a análise das respostas dadas à pergunta nº 5, procuramos também verificar em que medida as respostas oferecidas pelos participantes a outras perguntas complementavam ou não tais respostas. Isso nos levou à necessidade de combinarmos as respostas dadas à pergunta nº 5 com as respostas oferecidas para a pergunta nº 4, porque muitas das respostas oferecidas a esta pergunta complementavam os motivos apresentados nas respostas dadas à pergunta nº 5.

Tabela 5 - Razões indicadas pelos participantes para o fato de já terem confeccionado recursos para seus alunos, por área de atuação

categorias	DF	DM	DV	DA	total
Para atender necessidade específica do aluno	5	8	6	2	21
Para facilitar a aprendizagem de forma geral	1	0	0	6	7
Para concluir disciplina do estágio	1	0	0	1	2
Não respondeu	2	0	0	1	3
Total	9	8	6	10	33

Assim, em relação às razões especificamente indicadas pelos participantes por terem confeccionado recursos pedagógicos para seus alunos (tabela 5), quase 2/3 (21) deles ofereceram respostas que puderam ser categorizadas como "atender necessidade específica do aluno".

Dois elementos destacam-se aqui: primeiro, o próprio aluno que, segundo as respostas desses participantes, é um elemento central a ser considerado na confecção de recursos para seus respectivos alunos; depois, a necessidade de se considerar a necessidade específica que esses alunos têm quando recursos pedagógicos são confeccionados.

Em termos de turmas, esse fenômeno foi mais acentuado nas de DM e DV, cujos participantes indicaram exclusivamente como a razão para o fato de terem confeccionado recursos para seus respectivos alunos:

Para atender necessidade específica do aluno.

Novamente, os participantes destas duas turmas concentraram todas as suas respostas de tal forma que poderem ser incluídas numa única e mesma categoria, o que não aconteceu com as respostas dos participantes das demais turmas.

Um exemplo dessa confecção de recursos relacionada à necessidade do aluno foi a resposta de uma participante de DM:

Foi necessário em alguns casos, como uma aluna PC que tem coordenação bastante comprometida. Trabalhei com lixa e areia, para depois trabalhar com papel.

5.6 Os recursos pedagógicos utilizados e seus respectivos objetivos

Em relação aos objetivos indicados pelos participantes para os respectivos recursos pedagógicos que indicaram utilizar, houve uma grande variabilidade de recursos. Isto nos levou à necessidade de computar o número de respostas (e não de

participantes, como vínhamos fazendo até então) e estabelecer categorias que contemplassem os objetivos indicados e os respectivos recursos mencionados em relação a cada uma delas.

A tabela 6 apresenta os recursos que foram apontados pelos participantes como sendo por estes utilizados e os respectivos objetivos por eles indicados.

Tabela 6 - Exemplos de recursos pedagógicos indicados pelos participantes como sendo por eles utilizados e seus respectivos objetivos, por área de atuação

categorias		DF	DM	DV	DA	total	
ábaco	operações matemáticas	1	0	0	1	2	3
	discriminação	1	0	0	0	1	
alfabeto móvel	língua portuguesa	0	0	0	1	1	1
aulas, visitas, passeios	noção de lateralidade	0	2	0	0	2	7
	socialização	0	0	3	0	3	
	coordenação	0	1	1	0	1	
	alfabetização	0	1	1	0	1	
avd/avp	socialização	0	2	2	0	2	6
	higiene pessoal	0	1	1	0	1	
	locomocão	0	1	1	0	1	
	comunicação	0	2	2	0	2	
blocos lógicos	discriminação/associação	3	0	0	0	3	3
braillito	aprendizagem	0	0	1	1	1	1
brinquedos	memória visual	0	0	0	1	1	11
	percepção/discriminação	0	0	0	1	1	
	coordenação	1	0	0	2	3	
	percepção da passagem concreto-abstrato	0	1	1	0	1	
	recreação	1	0	0	1	2	
	integração/socialização	1	1	1	1	3	
cadernos	aprendizagem	0	0	2	0	2	2
canetas	aprendizagem	0	0	1	0	1	1

categorias		DF	DM	DV	DA	total	
cartazes	memória/discriminação visual	1	1	0	1	3	10
	responsabilidade	0	1	0	0	1	
	controles	0	1	0	0	1	
	quantidades	0	1	0	0	1	
	alfabetização	0	1	0	0	1	
	estimulação	0	0	2	1	3	
cuisinaire	matemática	0	0	0	1	1	1
culinária	interação	0	1	0	0	1	1
desenhos	concentração	1	0	0	0	1	1
equipamentos (TV, computador)	socialização/interação	0	1	0	0	1	4
	aprendizagem	0	0	3	0	3	
figuras	concentração/comunicação/alfabetização	1	2	0	0	3	3
fotos	concentração	1	0	0	0	1	24
	comunicação/alfabetização/afetividade	0	20	0	0	2	
frutas de plástico	percepção de cores	1	0	0	0	1	1
giz de cera	realizar atividades	0	0	0	1	1	1
gravuras	estimulação	1	0	0	0	1	2
	memória	1	0	0	0	1	
histórias	leitura	1	0	0	0	1	1
instrumentos musicais, sons	percepção/discriminação auditiva	0	0	0	2	2	4
	atenção	0	0	0	2	2	
jogos	atenção/memória	0	2	0	1	3	30
	lazer	0	0	0	1	1	
	leitura / escrita / alfabetização	1	2	0	4	7	
	todas as áreas	1	0	0	1	2	
	coordenação / discriminação	4	1	0	1	6	
	percepção da passagem concreto-abstrato	0	1	0	0	1	
	integração	0	1	0	0	2	
	raciocínio lógico / formação de conceitos	0	0	4	1	6	
	comunicação	0	0	0	1	2	

Continuação da Tabela 6 - Exemplos de recursos pedagógicos indicados pelos participantes como sendo por eles utilizados e seus respectivos objetivos, por área de atuação

categorias		DF	DM	DV	DA	total	
jornal	escrita	0	0	0	1	1	2
	interação	0	1	0	0	1	
lápis de cor	realizar atividades	0	0	0	1	1	2
	coordenação	1	0	0	0	1	
livros	leitura	0	0	0	1	1	2
	interação	0	1	0	0	1	
livros adaptados	leitura e percepção tátil	0	0	2	0	2	2
máquina de Braille	escrita	0	0	6	0	6	6
material dou-rado	matemática	0	0	0	0	2	2
modelagem	coordenação motora	0	0	0	0	1	1
mordedor de borracha	estimulação	1	0	0	0	1	1
música	comunicação	1	2	0	0	3	13
	relaxamento/redução de comportamento agressivo	2	1	0	1	4	
	alfabetização	0	2	0	1	2	
	estimula-ção/desenvolvimento	1	2	0	0	4	
painéis	percepção de temporalidade, seqüência	0	2	0	0	2	2
papel	coordenação	1	0	0	0	1	1
reglete	escrita	0	0	1	0	1	1
revista	escrita	0	0	0	1	1	2
	redução de comporta-mento agressivo	1	0	0	0	1	
terrário	interação	0	1	0	0	1	1
texturas/ ma-terial em rele-vo	estimulação/percepção	0	0	2	0	2	2
vídeos	comunicação	0	3	0	3	3	6
	relaxamento	0	1	0	1	1	
	alfabetização	0	1	0	0	1	
	estimulação	0	1	0	0	1	
não faz estágio, não atua		0	0	0	1	2	2
não respondeu		1	0	0	0	1	1

Continuação da Tabela 6 - Exemplos de recursos pedagógicos indicados pelos participantes como sendo por eles utilizados e seus respectivos objetivos, por área de atuação

5.7 Objetivos e respectivos recursos

Ainda em relação às respostas dadas pelos participantes à pergunta nº 7 do questionário, a tabela 7 apresenta de maneira diferente essas respostas, ao priorizar

as categorias nas quais elas puderam ser agrupadas, indicando os respectivos recursos apontados em cada categoria.

Tabela 7 - Objetivos indicados pelos participantes e respectivos recursos, por área de atuação

categorias	recursos indicados	DF	DM	DV	DA	total
Aprendiza- gem	ábaco, alfabeto móvel, blocos lógicos, brailito, brinquedos, cadernos, canetas, cartazes, computador, cuisinaire, culinária, dominó, figura-fundo, figuras, fotos, frutas de plástico, giz de cera, jogos, jornais, lápis de cor, livros, máquina de Braille, material dourado, músicas, objetos sonoros, painéis, quebra-cabeça, reglete, revistas, vídeos	15	19	21	20	75
Desenvolvi- mento	blocos lógicos, brinquedos, computador, desenhos, figuras, fotos, instrumentos musicais, mordedor de borracha,	4	1	0	5	10
Aprendiza- gem e desen- volvimento	aulas, cartazes, jogos, passeios, visitas	1	6	0	1	8
Socialização	aulas, avd/avp, brinquedos, cartazes, figuras, fotos, jogos, jornais, livros, música, passeios, relaxamentos, revistas, terrário, TV, vídeos, visitas	4	33	0	4	41
Estimulação	av/avp, brinquedos, fichas ampliadas, gravuras, histórias, lápis de cor, massa de modelagem, músicas, papel, texturas, vídeos	7	5	4	2	18
Total		31	64	25	32	152

Quase a metade (75 de 153) das respostas indicou a *aprendizagem* como objetivo para a utilização dos recursos. Estas respostas priorizam a aprendizagem em detrimento dos demais objetivos, especialmente o *desenvolvimento* do aluno (que recebeu apenas 10 do total de 153 respostas). Este dado pode indicar a existência de uma tendência dos participantes a estabelecer como objetivo da utilização do recurso pedagógico a aquisição, por parte do aluno, de determinadas noções curriculares, e não sua formação integral, como sugere, entre outros, Vygotsky et al. (1988).

Em relação às diferentes turmas, alguns dados chamam a atenção.

Quase todas as respostas dos participantes de DV (21 entre 25) indicaram a *aprendizagem* como o objetivo para a utilização dos recursos que mencionaram, o que denota uma tendência das respostas no sentido de encarar utilização do recurso pedagógico como estritamente relacionada à aprendizagem, não ao desenvolvimento – objetivos que, como já indicamos, têm relações específicas. De maneira semelhante, quase a metade (15, de 32) das respostas dos participantes de DF também indicaram a *aprendizagem* como elemento a ser privilegiado como objetivo para a sua utilização dos recursos.

De maneira bastante diferente, mais da metade das respostas dos participantes de DM (33 em 64) mencionaram a *socialização* como o elemento a ser considerado como objetivo para a utilização que estes participantes fazem dos recursos pedagógicos que mencionaram.

5.8 Ação indicada pelos participantes quanto a um aluno trazer um objeto ou brinquedo de casa

Uma situação que muitas vezes ocorre, segundo nossa experiência, é o aluno especial levar para a escola que frequenta algum objeto ou brinquedo que manipula em sua casa. Um aspecto central desta situação é o fato deste objeto ser, antes de mais nada, algo *material*, contemplando um aspecto da definição de recurso pedagógico de autores como Manzini (1999). Nesse sentido, a última pergunta investigava essa situação hipotética.

As tabela 8 apresenta categorias que indicam elementos importantes nas respostas fornecidas pelos participantes.

Tabela 8 - O que os participantes responderam que fariam, caso algum aluno trouxesse algum brinquedo ou objeto de casa para o estágio, por área de atuação

categorias	DF	DM	DV	DA	total	total
sem restrições	1	0	3	5	9	24
Usaria dependendo do objeto ou brinquedo	1	1	1	0	3	
dependendo dos objetivos / atividades propostos	4	4	0	4	12	
Não usaria	3	3	2	1	9	9
Total	9	8	6	10	33	33

Em termos globais, mais de 2/3 (24 dos 33) dos participantes afirmaram que, caso ocorresse a situação hipotética mencionada, o objeto ou brinquedo seria utilizado.

Entretanto, 15 deles condicionaram esta utilização ao objeto ou brinquedo propriamente dito (3) ou aos objetivos e/ou atividades previamente definidos (12).

Portanto, em termos globais, apenas nove participantes responderam que usariam o objeto ou brinquedo, não condicionando este uso a qualquer condição, de onde podemos depreender de suas respostas que estas indicam uma consideração das necessidades do aluno como elemento importante na prática educacional, na medida em que elas podem estar presentes no ato dele trazer tal objeto ou brinquedo para sala de aula ou de atendimento, e/ou uma visão, por estes participantes, do plano de ensino como elemento flexível, não fixo nem imutável, e que por isso pode ser adaptado quando ocorrerem fatos como o hipoteticamente imprevisto que foi proposto.

Entretanto, um número exatamente igual de participantes (nove) respondeu que o objeto ou brinquedo ou objeto *não seria utilizado* – o que, a nosso ver, indica uma submissão, pelos participantes que deram esta resposta, ao plano de ensino previamente definido, que deve portanto ser cumprido estritamente tal como foi previamente definido.

Em relação às turmas, podemos destacar algumas observações.

Exatos 2/3 (6 em 9) dos participantes de DF responderam que utilizariam ou procurariam usar o objeto ou brinquedo de alguma maneira. Portanto, estas respostas indicam que o plano previamente definido, os objetivos etc. têm uma flexibilidade suficiente para permitir determinadas mudanças de rumos durante o estágio ou atendimento, quando ocorrer uma situação como a hipotética que foi proposta.

A participante desta turma cuja resposta foi a única incluída na categoria "usaria, sem restrições", respondeu literalmente:

Sem dúvida nenhuma, daria o valor necessário para o brinquedo, e consequentemente, [para] a participação da criança no processo ensino-aprendizagem, ou seja, faria desse momento [um] fim: pedagógico, social e (por que não?) de lazer.

Mas as três participantes dessa mesma turma, cujas respostas puderam ser incluídas na categoria "não usaria", responderam unanimemente:

Mandaria guardar, por orientação da supervisora.

De maneira inteiramente diferente, a resposta de uma das participantes de DA, inserida na categoria "usaria, sem restrições", foi:

Tentaria adaptá-lo no atendimento, não deixaria de lado, mas, sim, conduzir o atendimento de forma que pudesse explorar o brinquedo.

Outra participante respondeu que:

Encontraria uma forma de inserir o brinquedo no contexto da aula e, assim, ele [o aluno] poderia brincar e aprender ao mesmo tempo.

Uma terceira respondeu que:

Trabalharia com o mesmo, pois o aprendizado ocorre com maior segurança quando parte do interesse do educando.

As respostas destes participantes ilustram uma aprendizagem centrada no aluno, respeitando o que ele possui e pode oferecer.



Ao falar sobre o jogo na organização curricular para deficientes mentais, Ribeiro (2000) afirma:

A inserção do jogo na escola é difícil de resolver, pois, se, de um lado, a criança faz coisas interessantes, quando numa situação de jogo, de outro, os aspectos de incerteza, frivolidade não se coadunam com o estabelecimento de objetivos da escola.

Esta mesma autora aponta ainda que a inserção do jogo na escola apresenta um paradoxo, pois ele pode favorecer a consecução de certos objetivos, mas, frente a uma determinada situação de aprendizagem poderá não ter sucesso, ou seja, existem certos limites ao se utilizar o jogo na atividade pedagógica. Entretanto, não podemos esquecer, como bem apontou Silveira (1993) que:

[...] Os jogos educativos são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois podem ser utilizados como instrumento de ensino e incentivo para alunos de todas as faixas etárias, desde que adequados a elas. Através deles, os alunos aprendem ou reforçam conceitos e princípios sem notarem que estão sendo ensinados. Essas ferramentas auxiliam na construção da autoconfiança, oferecem uma maior motivação para o aluno aprender e ajudam o professor a avaliar o desempenho dos alunos em um momento em que estes não estão apreensivos em mostrar o que aprenderam (SILVEIRA, 1993, p. 3).

No caso específico dos participantes da pesquisa, podemos interpretar que a variação já apontada em suas respostas quanto à utilização de um brinquedo trazido por algum aluno para a sala de aula foi devida a uma consciência ou não do paradoxo apontado por Ribeiro (2000) por parte dos participantes.

6. DISCUSSÃO FINAL

Comparando o que afirma a literatura que utilizamos com o que podemos depreender das respostas oferecidas pelos participantes, alguns pontos podem, a nosso ver, ser objeto de uma discussão mais ampla e esclarecedora.

Em termos da concepção que os participantes têm sobre recurso pedagógico, mais da metade deles destacou a *materialidade* do recurso nas definições que apresentaram, contemplando especialmente Manzini (1999), relacionando imediatamente o recurso a atividades planejadas, faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno.

Os participantes de DV foram a única turma que ofereceu unanimemente respostas que puderam ser agrupadas na categoria "material de auxílio para atividade de ensino planejada, que considera a faixa etária, interesse, dificuldade e necessidade do aluno". O primeiro elemento característico que compareceu nas respostas foi a *materialidade* do recurso, que veio a seguir acompanhado pelos demais elementos da categoria, embora nem sempre na ordem mencionada.

Um outro aspecto indicado na definição de recurso pedagógico, por um dos participantes, foi a necessidade frente a avaliação do aluno com deficiência física. A avaliação em educação especial tem sido um tema polêmico, porém a literatura da área pouco tem auxiliado nas questões práticas sobre a avaliação pedagógica. Um interessante estudo nessa área foi realizado por Freitas (2001).

Utilizando recursos adaptados e tendo a Avaliação como um critério central a ser considerado, Freitas (2001) pesquisou a performance de alunos pré-escolares com e sem deficiência física, tendo como enfoque teórico o conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vygotsky. Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo com 7 crianças que não apresentava deficiência física; um grupo composto por 7 crianças que apresentava deficiência física (mielomeningocele, distrofia muscular progressiva, paralisia cerebral e malformação congênita). Trinta e cinco tarefas foram selecionadas e adaptadas do Guia Portage. Também foram elaborados e adaptados materiais pedagógicos correspondentes a cada item da

avaliação. A avaliação foi realizada em três fases: 1) na primeira não era dado nenhum tipo de ajuda; 2) caso a criança não acertasse, era encaminhada para a segunda fase na qual lhe era fornecida ajuda; 3) na terceira fase, a avaliação era refeita, sem nenhum tipo de ajuda, para verificar o desempenho naquela tarefa. Segundo a autora, os resultados demonstraram que o desempenho nas fases da avaliação foi diferente, sendo que quando recebiam ajuda o desempenho melhorava em ambos os grupos. Constatou-se também que as crianças com paralisia cerebral obtiveram menor desempenho frente ao grupo de crianças com deficiência física. Observou-se que o grupo de crianças com deficiência física conseguiu escores próximos ao grupo de crianças sem deficiência na terceira fase de avaliação, demonstrando que a avaliação baseada em uma única sessão, e utilizada da forma tradicional, pode ser enganosa em termos de potencialidades para essas crianças. Baseada nos resultados, conclui a autora que ao utilizar o procedimento mencionado foi possível fazer uma previsão sobre o potencial de aprendizagem das crianças em ambos os grupos.

O que nos chama atenção nesse estudo foi o cuidadoso preparo dos materiais pedagógicos para a avaliação, específica para alunos com deficiência física, mas que podiam ser utilizados para alunos sem quaisquer dificuldades motoras.

Ao analisarmos a categoria especificidade dos recursos pedagógicos, podemos verificar que 2/3 dos participantes, independente das áreas que cursam a Habilitação em Educação Especial, indicaram a utilização de recursos específicos. Todos os participantes de DM e DV indicaram utilizar materiais específicos. Porém, 2/3 dos alunos de DA indicaram utilizar materiais não específicos. Esses dados nos permitem indagar: para diferentes categorias de deficiência seriam necessários recursos específicos?

Resgatando a literatura da área, pode-se verificar que duas categorias de deficiência recebem suporte da literatura quando esta trata da questão de recursos específicos: deficiência visual e deficiência física.

Para Siaulys (1997), as dificuldades encontradas na busca de recurso para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno cego são grandes e os recursos especí-

ficos são escassos. Segundo a autora, para que o aprendizado de conceitos, tais como forma, tamanho, organização espaço-temporal, esquema corporal, causalidade e pensamento lógico matemático se processar de forma adequada é necessário a elaboração de materiais pedagógicos que possam ser assimilados pelos outros sentidos: tátil-cinestésico, auditivo e olfativo. Complementa a autora alertando que as possibilidades de desenvolvimento desses recursos são grandes, desde que esses alunos tenham oportunidade de educação com metodologia e recursos adequados e, nesse sentido, indica 44 recursos que podem ser utilizados em salas de aulas com alunos cegos.

Os aspectos salientados por Siaulyš (1997) podem ser interpretados no sentido de que a assimilação de conceitos que ocorrem, quase sempre, pelo caminho visual devem ser repensados, ou seja, se existe um déficit visual o caminho para a aprendizagem, por meio visual, deve selecionar outro sentido. Essa interpretação torna-se mais evidente no exemplo fornecido pela autora: “os brinquedos sonoros favorecem o desenvolvimento da coordenação mão-ouvido em substituição à coordenação mão-olho” (SIAULYS, 1997, p. 62).

Dessa forma, os recursos pedagógicos especiais podem levar o aluno cego a uma aprendizagem significativa, promover interesse para o aprender e tornar o ensino compreensível e prazeroso (SIAULYS, 1997).

Numa interpretação Similar, Cunha (1980) aponta que os jogos que desenvolvem as percepções táteis e auditivas ajudam a criança cega a aprimorar os sentidos dos quais terá que se valer para compensar a deficiência visual. Para essa autora, “os brinquedos têm para a criança cega a função de tirá-la de seu isolamento e dar-lhe oportunidade de aumentar seu conhecimento sobre o mundo que ela não vê” (CUNHA, 1980, p. 21). Essa afirmação é explicada pelo fato de que as crianças normais são motivadas a explorarem os objetos porque os vêem, porém, a criança cega, por não ver o objeto, não tem esse tipo de motivação e, assim, não vai em direção ao objeto para explorá-lo e manuseá-lo.

É interessante notar que, se por um lado, a literatura da área aponta para a necessidade de especificidade de recursos pedagógicos para o aluno cego, por ou-

tro, pudemos verificar que ao indicar recursos pedagógicos, os participantes indicaram somente cinco recursos específicos: brailito, livro adaptado, máquina braille, reglete e material em textura.

Resgatando a literatura que aponta para a necessidade de adaptação de recursos pedagógicos para o aluno com deficiência física, verifica-se que os aspectos de manuseio, tamanho, forma e peso são elementos indicados para atenderem as necessidades educacionais do aluno com deficiência física.

As dificuldades para o manuseio e preensão de objetos pedagógicos são apresentadas em documento oficial (BRASIL, 1980). Ao analisar a utilização do material pedagógico para o deficiente físico, o documento oficial indica que para aproveitamento das atividades, os recursos escolares deveriam ser analisados segundo algumas características estruturais e materiais: 1) resistência; 2) tamanho e peso; 3) quantidade; 4) forma e mobilidade; e 5) modificações que se fizerem necessárias. Neste mesmo documento, são apresentados 98 fotos de recursos adaptados para o auxílio em atividade de vida diária e para o ensino do aluno com deficiência física.

Em relação a essas características, Manzini (1999) alerta que ao manipular as características físicas dos recursos pedagógicos estaríamos alterando condições funcionais para utilização pelo aluno com deficiência física:

[...] Ao manipularmos a dimensão peso estaremos agindo sobre a questão da força muscular; a dimensão tamanho e a dimensão forma relacionar-se-ão com a capacidade de manipulação; a dimensão resistência sobre a própria perda do material e sobre aspectos emocionais da criança como, por exemplo, o sentimento de frustração pelo fato de ter quebrado o objeto e, ao manipularmos a dimensão textura, estaremos agindo sobre aspectos táteis-cinestésicos. (MANZINI, 1999, p. 19).

Para Araújo & Manzini (2001), “a educação do aluno que apresenta deficiência física inclui uma variedade de materiais e procedimentos não utilizados rotineiramente no contexto do ensino comum” (ARAÚJO & MANZINI, 2001, p 1). Para esses autores, a deficiência física implica a caracterização da limitação do desempe-

nho, ou seja, é necessário identificar o problema funcional e indicar recursos alternativos que atendam às necessidades desse aluno. Salientam os autores que os recursos para o deficiente físico incluem uma aplicação funcional no nível motor, relacionada à variação de amplitude de movimento ou de dificuldade de preensão. Concluem os autores que não basta estabelecer os objetivos instrucionais, é preciso, também, considerar a condição motora do aluno; não se trata, pois, de um ensino diferente, mas de uma diferenciação que se explica pela complementação dos recursos instrucionais.

Apesar de a literatura da área indicar recursos específicos para alunos com deficiência física, os dados fornecidos pelos formando na Habilitação em Educação Especial para atuarem com deficiência física indicaram apenas jogos adaptados, não especificando que tipo de jogo estaria sendo utilizado.

Outro dado que merece consideração refere-se à indicação de utilização de recursos específicos por parte de oito alunos formandos para atuarem com deficientes mentais.

A literatura que trata da adequação de recursos pedagógicos é clara no sentido de que o recurso em si não precisar, necessariamente, sofrer modificações. Segundo Cunha (1980):

[...] não existem, como alguns pensam, brinquedos especiais para excepcionais; as crianças deficientes mentais brincam com os mesmos brinquedos que os normais, porém a escolha de seus brinquedos precisa ser mais criteriosa para que não se corra o risco de oferecer-lhes um jogo com o qual não tenham condições de brincar (CUNHA, 1980, p.21).

Ao verificarmos a indicação dos recursos utilizados nos atendimentos, por parte dos alunos em formação para atuarem com deficientes mentais, observa-se que são citados: 1) visitas e passeios; 2) atividades para a vida diária; 3) brinquedos que auxiliam a percepção da passagem concreto-abstrato e nos processos de integração e socialização; 4) cartazes que auxiliam na discriminação visual e memória, discriminação de quantidade; alfabetização; 5) culinária; 6) TV e computador; 7) figu-

ras; 8) fotos para o auxílio à comunicação e alfabetização; 9) jogos, 10) jornais; 11) livros; 12) música e instrumentos musicais; 13) painéis, 14) terrário; 15) vídeos.

Essas informações evidenciam que os recursos pedagógicos indicados não parecem ser específicos para atuação com o aluno com deficiência mental. Uma interpretação desses dados nos remete a inferir que a especificidade do recurso indicado iria ao encontro das necessidades específicas do aluno em atendimento e não na direção à especificidade do recurso para uma categoria de deficiência.

Outro dado interessante é que os participantes em formação para atuarem com deficientes mentais foram os participantes que fizeram o maior número de citações de recursos utilizados (64) em relação aos alunos formandos para atuarem com deficiência visual (25), deficiência física (13) e deficiência auditiva (32). Uma possível interpretação desses dados é que os alunos atendidos pelos estagiários formandos para atuarem com deficiência mental necessitam de uma grande variedade de recursos para o ensino de seus alunos, quer decorrentes de idade, características físicas, dificuldades, etc.

Finalizando, os dados encontrados nos levam a concluir que os participantes consideram o recurso pedagógico algo essencial à sua atividade de ensino. Entretanto, a maneira de utilização deste precisa ser repensada de forma a garantir uma melhor utilização deste material, o que por sua vez certamente possibilitará uma melhoria do ensino e da aprendizagem de alunos considerados *deficientes*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001. p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Material pedagógico*: manual de utilização. Rio de Janeiro: MEC/CENESP/FENAME/APAE de São Paulo. 1980. p. 410-445.

CUNHA, M. H. S. Brinquedo, desafio e descoberta BRASIL. In: Ministério da Educação e Cultura. *Material pedagógico*. Rio de Janeiro: MEC/CENESP/FENAME/APAE de São Paulo. 1980. p. 09-22.

FREITAS, J. F. S. *Avaliação do desempenho cognitivo em pré-escolares com e sem deficiência física*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Jandaia do Sul.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos*: manual prático da elaboração. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999, p. 231-58.

HEYMEYER, U.; GANEM, L. *Observação de desempenho*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000. 4 ed.

IDE, S. M. O Jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.



MANZINI, E. J. Recursos Pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*. n. 84, v. 36, p. 17-21, 1999.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MRECH, L. M. O Uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ORME, Nicholas. *Medieval Children*. Hong Kong: to Yale University Press, 2001.

PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social: estratégias e táticas*. São Paulo: Agir, 1974.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança*. Imitação, Jogo e Sonho / Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1978.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. O Jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

SELLTIZ et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder / Ed. da USP, 1967.

SIAULYS, M. O. C. A importância do brinquedo e do brincar para a criança deficiente visual. In: BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997, p. 60-76.

SILVEIRA, M. S. *Os Jogos e a adolescência*. (Palestra). Seminário sobre Tecnologia Educacional e adolescência. ABT/RS, Julho, 1993. In: Internet, <http://www.c5.cl/ieinves-tiga/atas/ribie98/218.html>.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

Anexo

Modelo de Questionário

Este questionário é parte importante de uma pesquisa que está sendo desenvolvida, em nível de Mestrado, a qual tem como principal tema o *recurso pedagógico*. O pesquisador agradece desde já a *sua* participação, e colocará à disposição dos participantes todos os dados obtidos, seu processamento, análise e conclusões. Se o espaço para alguma resposta não for suficiente, use o verso da folha, enumerando ali a questão que está tendo continuação de resposta.

Dados sobre você:

nome completo

data de nascimento		
dia	mês	ano

sexo

Dados sobre sua formação:

- ☐ em andamento.
- ☐ concluído:
- ☐ na UNESP.
 - ☐ em outra universidade.
- ☐ habilitação:
- ☐ faço habilitação em _____.
 - ☐ já fiz habilitação em _____.
- ☐ atividade profissional:
- ☐ estudante.
 - ☐ professor de ensino regular, nível _____.
 - ☐ professor em serviço de Educação Especial, tipo _____.
 - ☐ outra: _____.
 - ☐ exerço essa atividade há _____ anos e(ou) _____ meses.
- ☐ atualmente, não faço estágio.
- ☐ atualmente, faço estágio na área de:
- ☐ deficiência mental
 - ☐ deficiência física
 - ☐ deficiência visual
 - ☐ deficiência auditivas
 - ☐ outra. Qual? _____

1. O que é, para você, um recurso pedagógico?

2. Você utiliza recursos pedagógicos durante seu estágio?

☐ sim

☐ não

Se sim, quais?

Se sim, com que objetivos?

Se não, por quê?

3. O que você utiliza como recurso em seus procedimentos de atuação?

4. Se você utiliza recursos pedagógicos, você tem algum critério para selecioná-los?

☐ sim

☐ não

Por quê?

5. Você já confeccionou recursos para seus alunos?

☐ sim

☐ não

Por quê?

6. Você acha que o recurso pedagógico auxilia no desenvolvimento do aluno especial?

☐ sim

☐ não

Se sim, como ele auxilia?

7. Se você utiliza recurso(s) pedagógico(s), exemplifique o tipo de recurso na coluna da esquerda e, na coluna da direita, para que ele serve.

tipo de recurso pedagógico	Para que ele serve

8. Como você agiria, se um aluno seu trouxesse algum brinquedo ou objeto de casa para o estágio?

