

Carla Cilene Baptista da Silva

**O LUGAR DO BRINQUEDO E DO JOGO NAS
ESCOLAS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Psicologia

São Paulo

2003

Carla Cilene Baptista da Silva

**O LUGAR DO BRINQUEDO E DO JOGO NAS
ESCOLAS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Psicologia

*Área de Concentração: Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano*

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Edda Bomtempo

São Paulo

2003

**O LUGAR DO BRINQUEDO E DO JOGO NAS ESCOLAS
ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Carla Cilene Baptista da Silva

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Trevizan Zamberlan

Profa. Dra. Maria Luísa Guillaumon Emmel

Profa. Dra. Tiziko Morchida Kishimoto

Profa. Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro

Profa. Dra. Edda Bomtempo

Tese defendida e aprovada em: ___/___/___

Aos meus pais:

Laércio e Catarina.

Meus grandes incentivadores.

Com todo amor, pelo apoio, incentivo,
ajuda e carinho.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento em que o trabalho é encerrado e mais uma vez reflito sobre os caminhos trilhados para sua realização, torna-se ainda mais claro que tenho muito a agradecer a muitos. Agradecer nominalmente a todos, que de uma forma ou de outra, me auxiliaram durante este processo, torna-se tarefa impossível. Muitas pessoas contribuíram para a estruturação e aprimoramento de minhas idéias e concepções. À todas essas pessoas, minha calorosa gratidão.

Agradecimentos especiais,

À Prof^a. Dr^a. Edda Bomtempo pela orientação, dedicação e constante apoio que foram fundamentais e me possibilitaram trilhar esse caminho.

Ao Prof. Dr Gilles Brougère pela atenção, receptividade e orientação durante o período de realização do Doutorado-Sanduiche.

À Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto pelas valiosas sugestões realizadas no exame de qualificação e pelo constante incentivo e apoio ao longo de todo o processo de doutoramento.

À Prof^a. Dr^a. Lígia Assumpção Amaral (*in memorian*) pelas valorosas sugestões e críticas realizadas no exame de qualificação e pelo convívio ao longo do doutoramento, que apesar de pouco freqüente muito me ensinou.

Às Professoras Maria Regina Maluf e Sahda Marta Ide pelo incentivo e pela atenção dispensada nos primeiros passos desse trabalho.

Às secretárias Clarice, Ida, Olívia, Sandra, Miriam e especialmente à Deodata pela atenção dispensada.

À futura terapeuta ocupacional Alexandra pela ajuda nas transcrições das últimas entrevistas.

À CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a realização dessa tese.

À Nilce pela bela amizade que germinou na França e que, por ser sincera, se fortalece a cada dia.

Às minhas grandes amigas Fabiana e Isabela, parceiras afetuosas desde a graduação, pelas discussões e reflexões sobre nossa profissão e demais ‘coisas’ da vida.

À minha Grande Família: seu Lá, dona Cóti, Tcha, Vi, Gu, Lê, Clau e Téo, pelo inestimável carinho, pela constante compreensão nos momentos difíceis e principalmente por me proporcionarem tantos momentos felizes.

Aos meus avós, Tereza e Matias (*in memoriam*), por me ensinarem o que nunca irei encontrar na academia.

Ao Scaff, com quem tenho compartilhado dificuldades e alegrias, pelo afetuosos e constante apoio e incentivo, pelo convívio intenso e verdadeiro e principalmente pelo amor que me dedica.

À Deus.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: OBJETO E ATIVIDADE	7
<i>A polissemia dos termos</i>	<i>7</i>
<i>Tentativas de definição dos termos jogo, brincadeira e brinquedo</i>	<i>8</i>
<i>Brinquedos e jogos: os materiais para brincar.....</i>	<i>12</i>
<i>Jogo pedagógico e jogo livre</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO II O JOGO E SUAS RELAÇÕES COM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
<i>Um pouco da história</i>	<i>22</i>
<i>Perspectivas pedagógicas</i>	<i>25</i>
<i>Perspectivas psicológicas.....</i>	<i>29</i>
<i>A presença do jogo na escola</i>	<i>36</i>
CAPÍTULO III A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	39
<i>Conceito de deficiência mental e educação</i>	<i>39</i>
<i>A educação especial de deficientes mentais.....</i>	<i>41</i>
CAPÍTULO IV O JOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O BRINCAR DE CRIANÇAS DEFICIENTES	45

<i>O papel do jogo na educação de deficientes mentais</i>	45
<i>O brincar de crianças com deficiência</i>	54
CAPÍTULO V METODOLOGIA	64
<i>Considerações acerca da metodologia</i>	64
<i>Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: um estudo preliminar</i>	66
<i>Procedimento metodológico</i>	69
<i>Caracterização das escolas especiais</i>	71
<i>Participantes</i>	73
CAPÍTULO VI RESULTADOS	76
<i>Questionário</i>	76
<i>Entrevistas</i>	98
CAPÍTULO VII DISCUSSÃO	122
CAPÍTULO VIII CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	149
ANEXO 1	158
ANEXO 2	166

LISTA DE TABELAS

Tabela n.	Página
<i>1. Disponibilidade e frequência de uso dos brinquedos em escala infantil.....</i>	<i>77</i>
<i>2. Disponibilidade e frequência de uso dos brinquedos em miniatura.....</i>	<i>80</i>
<i>3. Disponibilidade e frequência de uso de brinquedos de encaixe e construção</i>	<i>81</i>
<i>4. Disponibilidade e frequência de uso de materiais para fantasias e dramatizações.....</i>	<i>83</i>
<i>5. Disponibilidade e frequência de uso de jogos de regras</i>	<i>85</i>
<i>6. Disponibilidade e frequência de uso de materiais para atividades diversas.....</i>	<i>88</i>
<i>7. Disponibilidade e frequência de uso de materiais audiovisuais e de informática.....</i>	<i>90</i>
<i>8. Disponibilidade e frequência de uso de brinquedos e materiais de parque</i>	<i>92</i>
<i>9. Comparação entre disponibilidade das categorias de materiais do questionário</i>	<i>94</i>
<i>10. Comparação do uso semanal, não uso e uso eventual das categorias do questionário</i>	<i>96</i>

RESUMO

SILVA, Carla Cilene Baptista da. *O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil*. São Paulo, 2003. 167p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

O presente trabalho buscou investigar o brincar de crianças com deficiência mental em escolas especiais de educação infantil. Para tanto, teve por objetivos: identificar os jogos e brinquedos disponíveis e mais utilizados; investigar como essas atividades eram realizadas e, por fim, investigar também a concepção sobre o brincar e seu significado, atribuído pelas professoras. Participaram da pesquisa 15 professoras de educação especial, de 5 escolas especiais da cidade de Campinas. Foi utilizado um questionário *check-list* para identificar a disponibilidade e a frequência de uso dos materiais lúdicos. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para verificar como esses materiais eram utilizados e investigar a concepção e a importância do brincar entre as professoras. O referencial teórico deste trabalho reportou-se a autores como Itard, Séguin e Decroly, que representam as origens desta prática na educação especial, pois desenvolveram métodos e técnicas utilizando-se de jogos nas suas variadas concepções, aplicando-os a crianças deficientes mentais. Baseia-se também nos trabalhos sobre o jogo na educação e no desenvolvimento infantil, tendo como referência teórica Vygotsky, Leontiev e a perspectiva sócio-cultural representada por Brougère. A análise e a discussão dos resultados encontrados permitiram a formulação de algumas reflexões sobre a utilização de jogos e brincadeiras na prática educacional com crianças deficientes mentais. Por fim, buscou-se contribuir para a valorização das capacidades dessas crianças, sugerindo alternativas de reorganização das estratégias de ação dos professores e de outros profissionais da área, com base em uma perspectiva lúdica.

ABSTRACT

SILVA, Carla Cilene Baptista da. *The Role of Games and Toys at Special Schools of Child Education*. São Paulo, 2003. 167p. Doctoral Thesis. Institute of Psychology, University of São Paulo.

The present work tried to investigate the playing of mentally disabled children at special schools of child education. To do so, we aimed to identify the most used games and toys available, investigate how these activities were carried out, and, finally, also investigate the conception of playing and its meaning, according to teachers. Fifteen special education teachers in five special schools in the city of Campinas participated in the research. A check-list questionnaire was used to identify the availability and the frequency of use of materials. Later, semi-structured interviews were performed to verify how these playful materials were used and to investigate the conception and the importance of playing to the teachers. The theoretical reference of this work goes back to authors such as Itard, Séguin and Decroly, who developed methods and techniques using games in their different senses, applicable to mentally disabled children and which represent the origins of this practice in special education. It is also based on the works about playing in child education and development, theoretically referring to Vygotsky, Leontiev and the social-cultural perspective, represented by Brougère. The analysis and the discussion of the found results have allowed the formulation of some reflections about the use of games and playing in the educational practice with mentally disabled children. Finally, we tried to contribute to the appreciation of the skills of such children, suggesting alternatives to the reorganization of the action strategies by teachers and other professionals in the area, based upon a playful perspective.

RÉSUMÉ

SILVA, Carla Cilene Baptista da. *La place du jeu et du jouet dans les écoles spéciales d'éducation infantile*. São Paulo, 2003. 167p. Thèse Doctorat. Institut de Psychologie, Université de São Paulo.

Ce travail a cherché à comprendre le jeu d'enfants handicapés dans des écoles spéciales d'éducation infantile. Pour ce faire, il a eu trois buts: identifier les jeux et les jouets disponibles et plus utilisés; découvrir comment ces activités étaient réalisées et aussi examiner la conception sur l'acte de jouer et sa signification, selon les professeurs. Quinze professeurs d'éducation spéciale, appartenant à cinq écoles spéciales de la ville de Campinas, ont participé de cette recherche. Un questionnaire *chest-list* a été employé pour identifier la disponibilité des matériels ludiques et la fréquence de leur usage. Dans la suite, des interviews semi-structurées ont été faites pour vérifier comment ces matériels ont été utilisés et pour découvrir l'importance de l'acte de jouer pour les professeurs. Le référentiel théorique de ce travail se base sur des auteurs tels que Itard, Séguin et Decroly, qui ont développé des méthodes et des techniques où les jeux sont utilisés dans leurs plus diverses acceptions, les mettant en pratique avec des enfants handicapés mentaux et qui représentent l'origine de cette pratique dans l'éducation spéciale. Nous nous sommes aussi fondés sur les travaux à propos du jeu en éducation et dans le développement infantile, prenant comme référence théorique Vygotsky, Leontiev et la perspective socio-culturelle représentée par Brougère. L'analyse et la discussion des résultats obtenus ont permis la formulation de quelques réflexions sur l'utilisation de jouets et des jeux d'enfants dans la pratique éducationnelle auprès des enfants handicapés mentaux. Enfin, on a cherché à contribuer à la valorisation des capacités de ces enfants, ainsi on suggère des alternatives de re-organisation d'action des professeurs et d'autres professionnels du secteur, s'appuyant sur une perspective ludique.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu no decorrer da minha trajetória profissional como terapeuta ocupacional atuando na área da educação especial, na docência e na clínica, e também por um interesse especial pelas atividades infantis, principalmente jogos e brincadeiras.

Um conjunto de fatos e situações, nem sempre diretamente ligados ao tema aqui proposto, contribuíram neste percurso através de reflexões e inquietações necessárias para constituição de uma pesquisa. Primeiramente, o interesse pessoal pela atividade lúdica enquanto recurso terapêutico e pedagógico, seguido pelo contato com pacientes, seus familiares e professores, pelas aulas ministradas e supervisões de estágios realizados em cursos de Terapia Ocupacional.

Através de atividades, elemento característico da Terapia Ocupacional, é que ocorre a entrada do sujeito no processo terapêutico e educacional. O processo de intervenção da terapia ocupacional na área infantil pode envolver situações de atendimentos individuais ou grupais, nos quais, através de atividades planejadas, a criança desenvolve o máximo de seu potencial, possibilitando um melhor desempenho nas ações que lhe são próprias. Assim, a criança deve exercer atividades que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, emocional e social. A família e a escola também são orientadas em relação às atividades a serem desenvolvidas pela criança, respeitando suas dificuldades, potencialidades e sua individualidade.

Em minha prática profissional com crianças com deficiência mental¹ e com problemas de aprendizagem, além do atendimento clínico e orientações à família, há, na maioria dos casos, uma espécie de intercâmbio com a escola, especialmente com as professoras. Por ter como foco principal, a atividade infantil, os atendimentos clínicos, as orientações à família e à escola são permeados pelo brincar da criança,

¹ Por sugestão da Profa. Dra. Lígia A. Amaral, na ocasião do Exame de Qualificação, de evitar eufemismos, optou-se por utilizar termos específicos como: deficiência mental ou crianças deficientes mentais, ao invés de crianças *portadoras* de necessidades especiais etc.

“Embora considere importante a reflexão sobre os nomes dados às coisas, no intuito de buscar um aprimoramento na forma de denominá-las e de substituir aqueles que, no uso cotidiano, se impregnam de conotações tão somente pejorativas, penso que esse denominar é apenas uma ponta do *iceberg*, pois a grande massa gélida que se esconde nas profundezas do oceano da convivência humana é constituída muito mais por atitudes que por denominações.” (Amaral, 1999, p. 21).

seja como atividade livre ou através do uso de brinquedos e jogos adaptados e elaborados com objetivos específicos para promover a reabilitação, o desenvolvimento da criança e a aquisição de habilidades.

Nessas intervenções com as professoras, discutem-se, em geral, as capacidades e dificuldades das crianças, os objetivos estabelecidos na terapia ocupacional e na escola. Muitas dessas professoras relatavam suas dificuldades diante do envolvimento e desempenho da criança nas atividades em sala de aula e, por vezes, traziam questionamentos e solicitavam idéias sobre as atividades mais adequadas e sobre a melhor forma de realizá-las com as crianças. Neste processo foram surgindo inquietações, observações e reflexões acerca das atividades lúdicas desenvolvidas com crianças deficientes mentais no ambiente escolar.

De acordo com Parham e Fazio (2000), no início da profissão, as terapeutas ocupacionais chegaram a ser chamadas “senhoras das brincadeiras”, tal era a associação destas profissionais com a atividade infantil. A terapia ocupacional utilizava o brincar como um de seus recursos terapêuticos, especialmente no trabalho com crianças.

No entanto, entre as décadas de 50 e 70, as atividades lúdicas foram ignoradas enquanto recurso terapêutico e educacional por esses profissionais. Diante da necessidade de sistematizar métodos eficientes de tratamento, os terapeutas ocupacionais aceitaram e difundiram uma atuação de acordo com o modelo reducionista, em busca de tornar a profissão mais reconhecida através da adoção de uma postura científica.

Recentemente, o brincar voltou a ser explorado por estes profissionais, como uma ocupação infantil significativa e fundamental. Neste contexto, o brincar é considerado o veículo para a aquisição e cultivo de capacidades, habilidades, interesses e hábitos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na área escolar, os terapeutas ocupacionais têm sido chamados a atuar nos diversos contextos - escolas, creches, cursos profissionalizantes, escolas especiais, entre outros. Várias são as possibilidades de atuação nos ambientes educacionais, por exemplo, instrumentalizar a escola e o aluno para uma ação pedagógica efetiva, incluindo adaptações ambientais e de mobiliário; escolha, elaboração e adaptações de atividades.

A proposta aqui não é discutir a atuação da Terapia Ocupacional ou das professoras que trabalham com crianças deficientes, mas essas colocações se fazem necessárias para situar minha experiência profissional e compreender as origens das reflexões que levaram ao interesse em ter como objeto de estudo o brincar da criança com deficiência mental em seu cotidiano escolar.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, meu projeto de pesquisa, intitulado “O jogo e o desenvolvimento social e cognitivo de deficientes mentais” tinha por objetivo geral verificar a eficácia da aplicação planejada de jogos e brincadeiras em crianças deficientes mentais, matriculadas em classes ou escolas especiais.

No decorrer do doutorado, compreendi que este era um objetivo audacioso e com poucas possibilidades de ser alcançado, já que há uma dificuldade em isolar variáveis que permitam verificar se a atividade lúdica seria a responsável pelo desenvolvimento de determinadas habilidades.

O ponto fundamental na mudança de perspectiva desta pesquisa e principalmente ao que se refere à atividade lúdica ocorreu com a possibilidade de conhecer de perto o trabalho desenvolvido na Universidade Paris-Nord, através do grupo de pesquisas sobre ciência do jogo, coordenado pelo prof. Gilles Brougère. Por intermédio do convênio CAPES/COFECUB, pude freqüentar disciplinas, conferências e seminários relacionados aos estudos sobre jogos, brinquedos, ludotecas etc. e sobre a educação infantil de crianças normais, e realizados ao longo do primeiro semestre de 2000, em Paris.

Este período foi essencial para uma mudança na forma de compreender a importância da atividade lúdica sob uma perspectiva sócio-cultural, assim como suas principais características e os estudos teóricos relacionados ao tema. Foi também neste período que o projeto da pesquisa aqui apresentada foi elaborado.

Neste contexto é que coloco a oportunidade de brincar na escola especial como uma preocupação deste estudo, como um potencial no processo de desenvolvimento e de ensino de crianças deficientes mentais com ou sem outras deficiências associadas.

Apesar da atual tendência para a educação de crianças deficientes ser a inclusão na escola regular, o campo de investigação desta pesquisa foram escolas

especiais, através da participação das professoras. Esta opção se justifica por dois motivos: as escolas especiais existem e são ainda as únicas alternativas educacionais para diversas crianças, seja pelo fato de estarmos vivenciando um período de transição ou pela, ainda, aparente ineficácia das ações de inclusão escolar e, pela responsabilidade da educação inclusiva ainda recair sobre o segmento da Educação Especial.

A hipótese norteadora deste trabalho é a de que, desde suas origens, a Educação Especial vem adotando o jogo como recurso pedagógico, e embora a fundamentação teórica no campo da educação de crianças deficientes e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil tenham evoluído, parece haver ainda poucos estudos que correlacionem esses dois campos de pesquisa. O jogo, neste contexto, ainda está associado ao referencial do jogo didático. Parece que o brincar livre da criança, ou o brincar pelo brincar, tem sido ignorado no cotidiano escolar dessas crianças.

Tal fato parece estar ainda mais presente na educação de crianças com deficiência mental que apresentam outras deficiências associadas, acarretando um grau de comprometimento ainda maior. Para muitas dessas crianças há a necessidade de estímulo do outro para a interação com o ambiente físico e social. Entretanto, nesses casos parece haver uma lacuna ainda maior de pesquisas sobre atividade lúdica.

Dessa forma, o presente trabalho pretende tanto identificar o material lúdico disponível e utilizado na educação infantil de escolas especiais para crianças com deficiência mental, associada ou não a outras deficiências; quanto verificar como as atividades são realizadas a partir de jogos e brinquedos e investigar os valores atribuídos pelas professoras às atividades lúdicas no meio escolar.

O referencial teórico deste trabalho reporta-se a autores como Itard, Séguin e Decroly, que desenvolveram métodos e técnicas utilizando-se de jogos nas suas variadas acepções, e que iniciaram seus estudos aplicando-os a crianças deficientes mentais. Baseia-se também nos trabalhos sobre o jogo na educação, tendo como referência teórica Vygotsky, Leontiev e a perspectiva sócio-cultural representada por Brougère. As perspectivas da Psicologia sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil também estão aqui relatadas, assim como diversas

pesquisas relacionadas ao brincar enquanto atividade que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança deficiente, nas áreas da Psicologia, da Educação e da Terapia Ocupacional.

Diante deste referencial teórico e com base em minha experiência profissional, parti do princípio que há duas perspectivas distintas relacionadas ao jogo no ambiente escolar. A primeira diz respeito ao que denomino jogo pedagógico (também chamado, por muitos, de jogos educativos ou didáticos). São materiais e atividades oferecidas e dirigidas por um adulto visando a objetivos específicos, como por exemplo: os jogos de encaixe para reconhecimento de formas geométricas.

A segunda perspectiva é a do jogo livre, no qual a criança deve ter liberdade de decisão sobre qual atividade irá realizar e como será realizada. Os materiais que podem servir de base para o jogo livre, por exemplo, são: brinquedos de parque, bonecas e carrinhos. Neste caso, o adulto pode ter uma participação indireta no decorrer da atividade como, ser o responsável pela seleção e organização dos materiais, de ambientes e do tempo proporcionado para o brincar da criança.

Assim, o presente estudo estrutura-se em seis capítulos. No capítulo I, estudam-se os pressupostos teóricos sobre o fenômeno jogo buscando definir e distinguir os termos, as funções e as ações referentes ao jogo, brinquedo, brincadeira, jogo pedagógico e jogo livre. Conjuntamente são apresentadas as definições dos termos utilizados neste trabalho.

No capítulo II, caracteriza-se a trajetória histórica das relações entre jogo, desenvolvimento infantil e educação, segundo perspectivas da pedagogia e da psicologia, que influenciam a utilização e a presença do jogo nas escolas.

O terceiro capítulo consiste em uma breve análise histórica sobre a educação de crianças deficientes mentais, partindo dos conceitos de deficiência mental e da educação especial estabelecidos ao longo dos tempos para chegar na discussão das tendências atuais.

O capítulo IV apresenta primeiramente, através de uma retrospectiva histórica, o papel do jogo na educação especial de crianças deficientes mentais. Em seguida, são apresentadas e discutidas as pesquisas sobre o brincar de crianças deficientes em diferentes áreas.

A metodologia utilizada está descrita no capítulo V, no qual se caracteriza o cenário da pesquisa: as escolas especiais, os professores, os alunos e a dinâmica de desenvolvimento trabalho. Em seguida, no capítulo VI, encontram-se os resultados analisados quantitativa e qualitativamente.

No capítulo VII, utilizando-se dos pressupostos teóricos e das pesquisas apresentadas nos capítulos I, II, III e IV foi realizada a discussão sobre os jogos e brincadeiras realizadas nas escolas especiais, assim como o significado e as opiniões das professoras sobre o brincar.

Por fim, tecem-se algumas considerações finais que permitem a formulação de algumas sugestões e reflexões sobre a utilização de jogos e brincadeiras na prática educacional com crianças deficientes mentais, buscando contribuir para a valorização das capacidades dessas crianças e da reorganização das estratégias de ação dos professores e de outros profissionais da área.

CAPÍTULO I

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: OBJETO E ATIVIDADE

A polissemia dos termos

A discriminação dos termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” nem sempre é clara. Diversos autores (Bomtempo & Hussein, 1986; Brougère 1995; Kishimoto, 1994 entre outros) apontaram a dificuldade existente em definir tais termos.

Na língua francesa, o termo *jouet* é designado ao objeto, brinquedo, suporte material da brincadeira. O termo *jeu* nomeia o jogo enquanto tal, podendo ser utilizado em outros contextos, e não somente para atividade lúdica, como na expressão “jogo político”. As ações de jogar e brincar são definidas pelo verbo *jouer*.

Em inglês, *toy* é o objeto, brinquedo; *game* destina-se aos jogos de regras e *play* à atividade de brincar. Bomtempo (1997) ao citar Helmes (1976) relata que o termo *play* envolve uma gama imensa de atividades que podem se referir àqueles comportamentos espontâneos os quais emergem quando alguém realiza uma atividade não estruturada.

Henriot (1989), ao analisar os termos referentes ao fenômeno lúdico e seu conceito, dentre outros aspectos, toma como base uma perspectiva transcultural do termo jogo. Para tanto, este autor discute as palavras e seus significados em diferentes línguas e culturas. Desta análise, é interessante ressaltar que os termos *game*, em inglês, e *jeu*, em francês, que significam jogo, remetem aos verbos *to play* e *jouer* que significam jogar. Entretanto tais expressões também são utilizadas para atividades como tocar um instrumento, e não somente para indicar atividades divertidas ou infantis.

Complementando, este autor chama atenção para a existência do verbo “brincar” na língua portuguesa, que não possui correspondente com as demais. O

termo “brincar” destina-se, de modo mais restrito, a um tipo de atividade específica da criança.

Embora o verbo “brincar” também seja utilizado no cotidiano da língua portuguesa em situações diversas, seu significado primeiro está relacionado à atividade infantil, seguido pelas características relativas à espontaneidade e ao divertimento.

Por fim, parece que o próprio verbo “jogar”, em português, não é utilizado com o mesmo sentido amplo que em francês e em inglês. Esta distinção é verificada também na polissemia do termo, ao comparar diferentes idiomas.

No Brasil, os trabalhos de Bomtempo e Hussein, (1986) e Kishimoto, (1994), entre outros, apontam para a falta de discriminação desses termos na língua portuguesa. Essas autoras exemplificam que o termo “brinquedo”, de acordo com o dicionário *Aurélio* (Ferreira, 1986), pode significar indistintamente “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira”. Cabe ressaltar a falta de diferenciação entre objeto e ação relacionada ao termo.

Para esclarecer e distinguir o significado dos termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” relacionados ao ato de brincar e utilizados neste estudo, alguns pontos serão destacados: as tentativas de definições do termo “jogo” como atividade; a distinção entre “brinquedo” e “jogo” como objetos e a distinção entre jogo livre e jogo pedagógico (ou didático).

Tentativas de definição dos termos jogo, brincadeira e brinquedo

Na busca de analisar o termo “jogo”, Brougère (1998) e Henriot (1983 e 1989) apontam que não se trata de dizer o que é jogo, mas de compreender em que estratégias este vocábulo é utilizado. A própria idéia que se tem de jogo varia de acordo com autores, épocas e culturas. A maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes.

Esses estudiosos relatam que, diante da dificuldade de haver uma única definição que inclua todos os fenômenos considerados jogo, o termo deve ser investigado no contexto social e cultural em que está sendo empregado e sob a lógica na qual se explica o termo numa dada realidade social.

Henriot (1983) traz a seguinte reflexão a respeito: “Se o jogo é um fato”, trata-se de primeiramente estabelecer suas características e de definir as condições nas quais é permitido identificá-lo; então classificar as formas de jogos existentes e por fim explicá-lo através da pesquisa de suas causas, da formulação de suas leis, da determinação de sua função. No entanto, ele ressalta que os autores na área se mostram seguros quanto ao terceiro ponto, eles se atêm também à classificação, mas parece espantoso que quase não haja preocupação quanto ao primeiro ponto, que concerne à realidade de seu objeto de estudo. Raramente se perguntam em função de quais critérios se pode definir e reconhecer o jogo.

Cabe acrescentar que além da Pedagogia e da Psicologia, o jogo também é foco da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia, entre outras áreas do conhecimento. Estas áreas possuem um papel importante no que tange às tentativas de definir o fenômeno lúdico.

Na perspectiva antropológica proposta por Henriot (1983), o jogo não toma forma de comportamento ou ação observável, mas sim de uma idéia, um conceito. Assim, analisar esse conceito, significa em primeiro lugar, verificar como ele é concebido por quem o emprega. Como diz Henriot (1983), “a idéia do jogo” (p.3). Essa idéia é construída a partir de uma infinidade de influências sofridas por quem emprega o termo, portanto o jogo é uma forma de interpretar e sentir, é humano, histórico e social.

Henriot (1983) complementa seu estudo sugerindo uma análise em três níveis: 1) o jogo como estrutura constituída, com certa codificação e dotado de um sistema de regras; é aquilo que o jogador joga; 2) o jogo pode ser conhecido como o que faz aquele que joga; há um ato, uma ação de jogar realizada por quem joga; e 3) o jogo é o que faz o jogador jogar; são os motivos que levam a jogar.

Desse modo, “a idéia de jogo” deve preencher as seguintes condições, resumidamente: identificar características do fenômeno jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam o sujeito a jogar. Como bem afirma Henriot (1983), todo verbo implica um sujeito, todo ato um ator. Há o sujeito do verbo jogar, ator da ação. O jogo e o brinquedo podem ser definidos, de modo geral, como sendo o que se destina ao jogo. Se há jogo, o jogo só está na atitude do ator, no aspecto de seu ato.

De acordo com Brougère (1998), na própria ausência de uma definição rigorosa sobre jogo, o termo é utilizado e compreendido como “atividade lúdica”. Henriot (1989) decompõe atividade lúdica fazendo a distinção entre situação lúdica e atitude lúdica. Para ele, atividade lúdica é o encontro entre situação e atitude lúdica, ou seja, entre jogo e jogador.

Brougère (1995 e 1998), com base na perspectiva de Henriot (1983 e 1989), propõe cinco características que permitem identificar a situação lúdica, o jogo.

A primeira característica é a mais complexa e interessante. A brincadeira é uma atividade que supõe uma comunicação específica, denominada metacomunicação, como apontado primeiramente por Bateson, (1977). Esta comunicação indica que se trata de uma brincadeira, situação na qual as ações imediatas e os objetos são transformados de acordo com as circunstâncias. "A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular..." (Brougère, 1995, p.99).

Outra característica supõe que o jogo está inserido num sistema de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Estas regras são produzidas à medida que se desenvolve o jogo e só existem quando aceitas por todos que jogam, no decorrer desta situação.

Nesse contexto, surge a terceira característica, a decisão. O jogo torna-se um espaço de decisão. A decisão está relacionada à liberdade de ação, ao desejo pessoal e ao desejo de se relacionar com o outro.

A quarta característica da situação lúdica é a dissociação de conseqüências normais na realização de um ato. As ações produzidas durante o jogo, e pelo jogo, só intervêm no jogo, e não nas atividades externas a ele, como as da vida cotidiana.

Por fim, o jogo é sempre um espaço de incerteza. Tanto a finalidade como os resultados finais desta atividade são sempre desconhecidos, imprevisíveis. Jogar é não saber o resultado, mesmo quando se tenha preparado seu itinerário e calculado seus efeitos.

O brincar envolve, em geral, a utilização de diversos materiais, brinquedos e jogos. Brougère (1992) mostra que os brinquedos construídos especialmente para a

criança só têm sentido lúdico quando se tornam suportes da brincadeira. É a função lúdica que dá estatuto de brinquedo ao objeto.

Ainda de acordo com Brougère (1995), a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação que a criança faz dos significados contidos no brinquedo. É na situação da brincadeira que o brinquedo é mais utilizado. Ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte determinado, que ganhará diferentes significados durante a brincadeira. O brinquedo é um objeto cultural, portador de significados e representações, como muitos objetos construídos pelo homem.

De modo semelhante, para Sutton-Smith (1986) o brinquedo é considerado produto de uma sociedade que possui traços culturais específicos. Objeto da infância, o brinquedo permite expressões variadas antes mesmo de estar relacionado à atividade lúdica, ele está inserido num sistema social e possui funções sociais que justificam sua existência.

Ao concordar que o significado dos termos aqui apresentados depende do contexto social, da cultura e da época, no caso brasileiro, Kishimoto (1994) sugere as seguintes definições: o brinquedo como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira).

De acordo com essas proposições, Wajskop (1995) definiu o termo brincadeira como um tipo de atividade:

social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. (...) A brincadeira infantil pode construir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente. (Wajskop, 1995, p. 28 e 33).

Definir os termos para serem adotados num trabalho científico se faz necessário porque a pluralidade do fenômeno jogo aparece nas múltiplas classificações existentes: jogos tradicionais, com regras, simbólicos, de construção, entre outros, têm sido foco de atenção de diversos estudiosos.

Dessa forma, neste trabalho o termo “brinquedo” será entendido como objeto, suporte de brincadeira; assim como “brincadeira” corresponderá à descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas; e “jogo” será entendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade, sinônimo de brincadeira.

Cabe ainda distinguir o jogo e o brinquedo como objetos, considerando que ambos são suportes materiais para brincadeira. Posteriormente serão discutidos os termos jogo livre e jogo pedagógico (ou didático).

Brinquedos e jogos: os materiais para brincar

Como dito anteriormente, o brinquedo pode ser caracterizado como fornecedor de significações que a criança manipula livremente. Os jogos pressupõem a presença de uma função como característica predominante. Em geral, há regras de utilização mais determinadas.

Há vários estudiosos que se preocuparam em estabelecer classificações de jogos e brinquedos, com diferentes critérios e finalidades diversas. Muitas dessas classificações e análises dão ênfase ao objeto. Algumas buscam complementar com a observação do sujeito, o ato de brincar. Porém, parece que a maioria busca identificar a função contida nesses objetos.

De acordo com Michelet (1992), a análise e classificação de jogos e brinquedos têm aspectos importantes para diversas áreas, que podem ser agrupadas nas seguintes categorias: etnológicas ou sociológicas; filogenéticas; psicológicas e pedagógicas.

O trabalho de Garon (1992), denominado sistema ESAR, constitui uma extensa análise psicopedagógica de jogos e brinquedos que permite descrever, num repertório, as funções valorizadas em cada brinquedo. Esta análise tem por base os critérios de classificação de Piaget – jogo de exercício, simbólico, de construção e de regras.

A idéia de funcionalidade do brinquedo, seja como instrumento educativo ou ferramenta para o desenvolvimento infantil, é a marca dessa análise. O sistema ESAR faz a análise do objeto, supondo as potencialidades de uso, buscando identificar as competências da criança que estarão relacionadas ao uso do brinquedo

analisado. Propõe-se a auxiliar os profissionais, como educadores e brinquedistas, na escolha dos materiais a serem utilizados com as crianças.

Michelet (1992) apresenta uma classificação de jogos e brinquedos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ICCP (International Council for Children's Play), cujo objetivo é o de favorecer o jogo infantil. Essa classificação, que pretende ser uma ferramenta utilizada nas brinquedotecas e por educadores, é realizada a partir de quatro qualidades fundamentais, com as quais o brinquedo pode ser analisado:

- o valor funcional: caracterizado pelas qualidades intrínsecas do brinquedo;
- o valor experimental: o que a criança pode fazer ou aprender com seu brinquedo em todos os níveis, como fazer ruído, rodar, construir e classificar;
- o valor da estruturação: o conteúdo simbólico do objeto, como ninar a boneca;
- o valor da relação: a forma segundo a qual o brinquedo facilita o estabelecimento de relações entre as crianças, como jogos de papéis e jogos de dama.

Para Brougère (1995), o jogo pode ser visto como um objeto que tem regras, e que possui uma função específica. O brinquedo não parece ter uma função definida, é um objeto que apresenta um expressivo valor simbólico, objeto infantil distinto e específico, cuja função parece vaga. Ele afirma ainda que a função do brinquedo é a brincadeira.

Neste sentido, Brougère (1995) aponta que o jogo e o brinquedo podem ser analisados de modo diferente quanto à função e à significação. É preciso considerar dois pólos existentes no universo dos objetos lúdicos. O pólo do brinquedo, cujo domínio é simbólico, e pólo do jogo, no qual o domínio da função se faz mais presente.

Ao se referir à análise de funções do brinquedo, Brougère (1995) afirma que é um objeto marcado pelo domínio do valor simbólico; a dimensão simbólica torna-se a função principal do brinquedo. Pode-se dizer que a função primeira deste objeto é a atividade lúdica, e atividade supõe ações, que não são determinadas pelas análises do

objeto. A atividade lúdica sempre envolve ações e significados, e estes elementos são, em parte, a interpretação que a criança faz do brinquedo que, por sua vez, está relacionada a muitos outros fatores, dentre eles um complexo contexto sócio-cultural.

Assim, na tentativa de realizar uma análise do brinquedo, é preciso conceder mais lugar ao parâmetro individual na diversidade de usos de um mesmo brinquedo. O que importa é a possibilidade que a criança tem de integrar o objeto na dinâmica de sua brincadeira. A discriminação do brinquedo mais adequado parece difícil, só a observação atenta do brincar da criança pode ajudar a descobrir aquele que corresponde às expectativas e às necessidades da criança (Brougère, 1992).

Bomtempo (1997) também ressalta que a parte mais importante da classificação e da análise de jogos e brinquedos é a *leitura da criança*. A autora propõe que sejam considerados na análise: o objeto, a criança e a relação criança-objeto.

A classificação proposta por Bomtempo (1990 e 1997) baseia-se em critérios relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, que deve ocorrer em três passos:

- *Reconhecimento do objeto*: consiste na manipulação do objeto pelo adulto, visando a verificar suas qualidades: ser durável, atóxico, cores atraentes etc. Assim o adulto deve brincar com o brinquedo, a fim de fazer a sua leitura do objeto;
- *Seleção do objeto*: realizada através das seguintes categorias: 1) tipo de brinquedo - se o brinquedo é estruturado, semi-estruturado ou desestruturado, se possui regras explícitas ou não, seu grau de complexidade etc.; 2) aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem - focaliza o que a criança pode aprender com a manipulação como, lateralidade, discriminação espacial etc.; 3) possibilidades de utilização – as finalidades sugeridas pelo brinquedo como, brincar de casinha; e 4) pré-requisitos - consiste no que a criança precisa saber para brincar adequadamente com o brinquedo como conhecer cores, números, estar alfabetizada etc.
- *Adequação do objeto*: a partir da sugestão quanto à faixa etária adequada a cada brinquedo analisado, segundo os critérios descritos acima, deve-se realizar a observação de crianças brincando em grupo

ou isoladamente, o que dará a leitura do brinquedo feita pela criança. As observações poderão ser completadas por entrevistas com os pais, professores, fabricantes e com a própria criança.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que algumas análises estão ligadas ao objeto, o que é relevante para auxiliar os fabricantes, a organização de brinquedotecas e a pesquisa, como as apresentada por Garon (1992) e Michelet (1992), há aquelas que enfatizam também a ação da criança diante do brinquedo, como as análises propostas por Bomtempo (1990 e 1997) e Brougère (1992 e 1995).

Isso parece demonstrar a idéia concomitante e por vezes confusa de objeto e da ação, no que se refere a jogos e brinquedos. Por outro lado, parece reforçar a definição proposta de brinquedo e jogo como objeto, suporte para a atividade lúdica e do termo jogo como sinônimo de brincadeira relacionado às ações da criança.

Jogo pedagógico e jogo livre

Muitas são as discussões sobre a função e a importância do que se costuma chamar jogo educativo e, mais recentemente, do brincar livre no ambiente escolar. Como bem aponta Kishimoto (1992), entre os profissionais na área, parecem persistir muitas dúvidas ao associar o jogo à educação e ao desenvolvimento infantil: se há diferença entre o jogo e o material pedagógico, se o jogo educativo é realmente jogo e se o jogo tem um fim em si mesmo ou se é um meio para atingir objetivos específicos.

No contexto educacional, alguns autores (Brougère, 1998; Kishimoto, 1994; Mauriras-Bousquet, 1986 e Rabecq-Maillard, 1969) discutem a função do jogo educativo a partir do próprio termo.

Segundo Simon (1921, apud Brougère, 1998), o termo jogo educativo aparece, pela primeira vez, no contexto da educação francesa, no livro de Jeanne Girard de 1911, intitulado *Jeux éducatifs: méthode française d'éducation*.

Trata-se, para Girard (1911), de criar um método “que repousará na idéia do jogo (trabalho da criança) com exercícios que têm por objetivo e resultado a educação (dever do professor)” (p.8). Para a autora, a criança **deve** (o grifo é meu)

jogar, mas todas as vezes que o professor lhe der uma ocupação que tem a “aparência” de um jogo e que cumpre um papel educativo, excluindo a possibilidade do jogo livre da criança.

Sob este aspecto, em *Histoire des jeux éducatifs* (1969), Rabecq-Maillard aponta para a contradição existente no termo, e conseqüentemente na atividade denominada jogo educativo. Já que a partir do momento em que o jogo, considerado uma atividade gratuita por excelência, sem outro objetivo que ele mesmo, ganha caráter educativo; deixa de ser jogo. A autora apresenta ainda uma definição deste termo, segundo o senso comum. Educativos são os jogos que, sob uma forma lúdica e aparentemente desinteressada, ao menos para quem participa do jogo, tem por objetivo a educação, com finalidades diversas em relação à idade.

Seja qual for a origem do termo, como coloca Brougère (1998), não muda nada de fundamental quanto ao uso. Na prática, para este autor, não é mais jogo que se realiza, mas um procedimento educativo com aparência de jogo, isso leva à eliminação da atividade lúdica ou uma marginalização desta.

Em torno do termo ‘jogo educativo’, que sem dúvida só é jogo por analogia, há um deslizamento do vocabulário que permite a eliminação do jogo, conservando o vocabulário que designa um material cuja utilização está longe de corresponder aos critérios do jogo ‘stricto sensu’ (p.146).

Por outro lado, quando Brougère (1995) se refere à brincadeira, ou seja, ao jogo livre da criança, ele aponta que: “Não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira” (p. 104). Isto indica que de uma forma ou de outra o jogo livre pode proporcionar algum tipo de aprendizagem.

Em um estudo que busca destacar a essência do jogo, Christie (1991) rediscutiu as características próprias desta atividade e elaborou os seguintes critérios para distinguir o jogo de atividades escolares:

- *a não-literalidade*: as situações do jogo caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O

sentido habitual é substituído por outro. O sentido não é literal como o ursinho de pelúcia servir de filho para a criança;

- *efeito positivo*: o jogo é geralmente caracterizado pelos elementos de prazer ou de divertimento. Ao brincar livremente e se satisfazer nessa ação, a criança demonstra por meio de sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos para os aspectos motores, morais e sociais da criança;
- *flexibilidade*: em situação de jogo, as crianças ensaiam novas combinações de idéias e de comportamentos, mais que em outras atividades não recreativas. A ausência de pressão do ambiente propicia novas investigações à solução de problemas. Assim, o brincar permite à criança tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;
- *prioridade do processo de brincar*: o jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. Enquanto brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados. Desse modo, o jogo educativo utilizado em sala de aula distancia-se desse critério ao dar prioridade ao produto final, a aprendizagem;
- *livre escolha*: a jogo só é jogo quando selecionado livre e espontaneamente pela criança. O contrário é ensino e trabalho.
- *controle interno*: no jogo são os jogadores que decidem o desenvolvimento dos fatos e acontecimentos. No jogo educativo, o professor manipula a situação para atingir seus resultados, objetivos, sem atender a necessidade de ação livre da criança. Nesse caso, predomina o ensino, não há controle interno da criança de sua ação.

De acordo com Christie (1991), as quatro primeiras características servem de indicadores úteis e relativamente confiáveis para identificar a situação de jogo: não-literalidade, efeito positivo, flexibilidade e a finalidade em si. Os dois últimos critérios são mais úteis para identificar se o professor concebe atividade escolar como jogo ou trabalho. Ou seja, se a atividade não for de livre escolha da criança e o desenvolvimento do jogo não depender da ação da própria criança, não é jogo e sim ensino, trabalho.

Já de acordo com Campagne (1989), citado por Kishimoto (1994), as divergências existentes em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções: lúdica e educativa. Dessa forma, o objetivo do jogo educativo é o equilíbrio entre essas duas funções. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: quando a função lúdica predomina, não há mais ensino, há apenas jogo ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o divertimento e o prazer, resta apenas o ensino.

Ao considerar importante que a escola adote o jogo, Vial (1981) observa uma variante de seu emprego no ambiente escolar, diferenciando jogo educativo de jogo didático. O primeiro envolve ações mais ativas das crianças, permitindo a exploração e proporcionando efeitos motores, cognitivos, sociais e afetivos positivos para a criança. O jogo didático é mais restrito, está atrelado ao ensino de conteúdos específicos, tornando-se, no seu ponto de vista, inadequado para o desenvolvimento infantil, por limitar o prazer e tornar-se monótono.

Mialaret e Vial (1981, apud Kishimoto, 1994) ao defenderem a utilização do jogo na educação pelos efeitos que proporcionam, afirmam que a criança que brinca livremente passa por um processo educativo espontâneo e aprende na interação com o ambiente, sem constrangimento do adulto. Ressaltam que, em qualquer ambiente doméstico, escolar ou público, a liberdade da criança é limitada por contingentes do próprio contexto. Se em um desses ambientes for planejada a organização de espaços que privilegiem materiais adequados, maximizará a potencialidade do jogo.

Tais pressupostos estimularam o surgimento de propostas que valorizam a organização do espaço em instituições infantis para estimular a brincadeira livre da criança. Neste sentido, Kishimoto (1994) complementa concluindo que a polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo, deixa de existir quando se respeita a sua natureza. Assim, qualquer jogo empregado pela escola aparece como um recurso educativo e, ao mesmo tempo, é um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil, desde que a natureza da ação lúdica seja respeitada. Desse modo, o jogo apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Assim, esta autora demonstra ainda que o jogo educativo aparece então com dois sentidos:

- 1) *sentido amplo*: como materiais ou situações que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança e
- 2) *sentido restrito*: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas a aquisição ou treino de conteúdos específicos ou habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático (p. 22).

Embora haja essa distinção presente na prática dos professores, a autora afirma que todo jogo é educativo em sua essência. Em outro estudo, Kishimoto (1992) indica que a prática pedagógica atual discrimina dois tipos de jogos, atribuindo-lhes os seguintes significados:

- 1) jogos livres: ação lúdica iniciada e mantida pela criança e
- 2) jogos educativos ou didáticos: ação lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição ou treino de conteúdos específicos (p.33).

Também defendendo o uso de jogos na escola, Mauriras-Bousquet (1986) faz uma interessante discussão sobre o assunto, quando aponta que o conceito de jogo educativo é artificial, prejudica a reflexão e, de fato, impede que se desenvolva uma autêntica pedagogia lúdica. Ela afirma ainda que todos os jogos ensinam algo, mas o que ensinam não é necessariamente uma matéria do programa escolar. *“O jogo é sempre, de um modo ou de outro, educativo, traz consigo sempre uma aprendizagem; porém raramente é também didático”* (p. 498).

A autora também traz uma reflexão importante quanto à forma de utilizar o jogo na escola, que se refere ao fato de que muitos professores acreditam que o brinquedo e o jogo, enquanto objetos, podem levar a jogar, mas não há atividade no objeto, e é a atividade que leva à aprendizagem. Nesse sentido, aprender e jogar são realidades que se formam no reino da liberdade, e não da obrigação (Mauriras-Bousquet, 1986).

Portanto, de acordo com esta autora, qualquer jogo pode ser utilizado para incentivar a aprendizagem, desde que sejam garantidos alguns elementos como a

surpresa, o interesse da criança em participar da atividade, a introdução de elementos inesperados, agradáveis e difíceis e o descobrimento de novas situações.

Em sua experiência com brinquedoteca, Cunha (1988) discute o conceito brinquedo pedagógico (sinônimo de brinquedo educativo), afirmando que tal denominação é relativa, pois o que caracteriza o brinquedo é a atitude que envolve sua utilização e não o objeto em si. Assim, um brinquedo pedagógico com letras do alfabeto impressas em cubos, por exemplo, pode ser usado para montar um trem.

Acrescenta ainda que todo brinquedo pode ser educativo, dependendo das circunstâncias, como também o mais educativo dos brinquedos pode deixar de sê-lo em determinadas situações, já que o valor do brinquedo está diretamente ligado ao que ele consegue provocar na criança. Além disso, deve-se considerar que os interesses e prioridades das crianças variam de acordo com a etapa de desenvolvimento e de seu momento de vida.

Num trabalho intitulado *Educational toys, creative toys*, Almqvist (1994), com base nas pesquisas internacionais sobre a criança e o brinquedo, nas quais se encontram vários aspectos dos brinquedos para aprendizagem e os brinquedos para fantasia, examina as conseqüências dos 'rótulos': *brinquedo educacional e brinquedo criativo*. A autora aponta que essas classificações são a causa de muitos equívocos.

O ponto principal, para a autora, é que há poucas evidências em pesquisas sobre a relação direta entre o brinquedo em si e o atingir um objetivo específico. Por outro lado, desde o século XVII, se desenvolve a crença na relação brinquedo e desempenho infantil. Ao longo do século XX aumentou ainda mais a distinção entre o brinquedo na escola (educativo) e o brinquedo de mercado (criativo ou de fantasia).

Almqvist (1994) conclui que mais recentemente tem sido concebido que a maioria dos brinquedos são educativos em algum aspecto. Ressalta que, finalmente, pode ser dito que brinquedo educativo é um termo sem sentido. Além disso, parece plausível que qualquer brinquedo pode estimular a aprendizagem (se a aprendizagem é o objetivo), uma vez que o brinquedo é um desafio para explorar e que a criança sente que há algo para aprender com isso.

Ao partilhar da idéia apresentada por alguns autores aqui referenciados (Almqvist, 1994; Bomtempo, 1997; Kishimoto, 1992 e 1994 e Maurira-Bousquet,

1986) de que *em qualquer tipo de jogo a criança pode aprender algo*; mas também tendo em vista que existem práticas distintas quanto ao fenômeno jogo, e diante da necessidade de definir termos num trabalho de pesquisa, duas definições serão adotadas neste trabalho:

- *jogo livre ou brincadeira* – ação lúdica iniciada e mantida pela criança e
- *jogo pedagógico ou didático* - ação lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos.

Cabe esclarecer que quando os autores citados referem-se aos termos jogo educativo e brinquedo educativo, estes estão sendo aqui compreendidos como jogo pedagógico, cujas características e funções são de ensino e aprendizagem.

A seguir serão apresentadas algumas teorias que relacionam o jogo, a educação e o desenvolvimento infantil, de acordo com a pedagogia e a psicologia e que, de certa forma, justificam as distinções dos termos discutidos acima e a utilização da atividade lúdica nas escolas.

CAPÍTULO II

O JOGO E SUAS RELAÇÕES COM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Um pouco da história

A importância do jogo para educar já era referida pelos gregos e romanos, portanto, a relação entre o jogo, a educação e o desenvolvimento da criança é antiga. Entretanto, apesar de fazerem referência aos jogos na Antiguidade, para Rabecq-Maillard (1969), o jogo educativo aparece no século XVI, e para Brougère (1998), o jogo só passa a ser pensado como recurso educativo a partir século XVIII, com o romantismo.

Entre os romanos, há referências de jogos destinados ao preparo físico e posteriormente à fabricação de doces em formato de letras destinada ao aprendizado. Na Grécia, Platão refere-se à importância do “aprender brincando”. Já Aristóteles, por um lado, sugere o uso de jogos como forma de preparo para a vida adulta e, por outro, como recreação, atividade oposta ao trabalho.

Na Idade Média, a forte influência do Cristianismo impõe uma educação disciplinadora, na qual não há lugar para o jogo, considerado delituoso, associado ao jogo de azar.

Com o renascimento, no século XVI surgem novos ideais e isso traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo. Segundo Ariès (1981), observava-se nos séculos XVI e XVII, uma duplicidade quanto às concepções dos adultos sobre a infância e uma atitude moral contraditória com relação aos jogos e brincadeiras. Por um lado, tais atividades eram admitidas sem reservas e consideradas quase sempre tendo como única utilidade a distração; por outro lado, eram recriminadas pelos moralistas que associavam o brincar aos prazeres carnais e ao vício.

Da mesma forma, havia uma visão ambígua da criança. Uma advinda do pensamento cristão, em que a criança era marcada pelo pecado original e sua natureza era associada ao mal e cabia ao adulto controlar os impulsos infantis, para educar a criança conduzindo-a à razão e ao bem. A outra vertente comparava a criança a um anjo, que levava à compaixão e, a educação era direcionada quanto à fragilidade infantil.

De acordo com Brougère (1998), antes de o jogo ser considerado como lugar possível de educação, existiram três modos principais de estabelecer relações entre o jogo e a educação. O primeiro, relacionado ao pensamento aristotélico, é de recreação, o jogo é o relaxamento indispensável. Em segundo lugar, o jogo aparece na educação como um artifício pedagógico, no qual o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve ser utilizado para ensinar. Desse modo, é dado ao exercício escolar o aspecto de jogo. Por fim, o jogo é visto como uma atividade que permite ao pedagogo observar e compreender a personalidade da criança e adaptá-la ao ensino.

Assim, o jogo em seu primeiro vínculo com a educação é justificado no espaço educativo como necessário; como oposição e complementaridade do trabalho intelectual da criança. Trata-se da recreação como momento escolar não consagrado à educação, mas sim complementar a esta. A noção de jogo só tem sentido enquanto oposição à seriedade, complementaridade ao trabalho, como demonstrado no pensamento de Aristóteles, o jogo está submetido ao trabalho que o justifica, só há jogo porque supõe a recriação da força dispensada no trabalho, o relaxamento.

A partir do século XVI, o jogo aparece na educação de crianças que aprendem a ler e escrever como um suporte atrativo, utilizam-se os aspectos do jogo que provocam o interesse e a motivação da criança para a realização de seus estudos. Os exemplos clássicos dessa época são os doces em formato de letras, é o que Brougère (1998) chama de jogo como artifício pedagógico. Já de acordo com Rabecq-Maillard (1969), é nesse contexto que se situa o surgimento do jogo pedagógico.

Seja como for, a estreita ligação entre infância e jogo, se afirma e leva cada vez mais os pedagogos a se interessarem por esta atividade infantil para melhor utilizá-la. A observação do jogo da criança passa a ser instrumento para compreender

os talentos e a personalidade dos alunos. Aqui o jogo não tem um aspecto formador, mas revelador.

O paradigma de um jogo fútil, oposto às atividades sérias, não é questionado neste período. A recreação e o artifício didático são as duas grandes direções que orientam a relação entre jogo e educação, antes da revolução do pensamento romântico (Brougère, 1998).

É a partir do século XVIII, com a influência das idéias de Rousseau, que se expandiu a concepção sobre a criança como um ser naturalmente bom, e distinto do adulto. Há, então, uma grande valorização da espontaneidade, a educação passa a ser ajustada à natureza infantil. O jogo, por sua vez, começa a ser valorizado e associado à educação, predominando o consenso quanto ao valor positivo dessa atividade.

Para Brougère (1995 e 1998), é importante notar que o que permite atribuir ao jogo algum valor educativo está relacionado com uma história que possui uma origem ideológica. Esta origem ideológica está estreitamente relacionada ao período pós-Rousseau, que favoreceu tornar o jogo um suporte pedagógico.

O movimento do pensamento romântico traz uma ruptura com o racionalismo do período anterior. Portanto, não foi a razão que colocou o jogo no centro da educação, mas a exaltação da natureza. A criança é vista como a maior representante da natureza humana (Brougère, 1998).

Após a Revolução Francesa, o início do século XIX traz inovações pedagógicas. Há uma preocupação para colocar em prática os princípios de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, através de métodos próprios para a educação de acordo com a concepção de criança da época.

Dessa época em diante, o jogo, com maior ou menor ênfase, passou a ser tema de interesse de diversos especialistas em diferentes áreas do conhecimento, com objetivos variados. A valorização crescente deste tema refletiu na produção de teorias e pesquisas as mais diversas, que discutem a importância do ato de brincar. Psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos e tantos outros passaram a se interessar pela atividade lúdica.

Kishimoto (1992) aponta que muitas explicações têm sido dadas ao ato de brincar, em diferentes abordagens: excesso de energia (Spencer), preparo para a vida futura (Gross), instintos herdados do passado (Stanley-Hall), descarga catártica de

emoções (Freud, Claparède e Erikson), necessidades advindas do prazer (Sutton-Smith), dentre outras. No campo da Psicologia, as interpretações de diversos teóricos (Wallon, Vygotsky, Elkonin e Bruner) demonstram tendências sociais e perspectivas biológicas (Piaget).

Mauriras-Bousquet (1984) também reporta essa diversidade de explicações sobre jogo, referindo-se a três abordagens: antropológica cultural (Hiuzinga, Frobenius, Caillois e Henriot); psicologia genética (Gross, Claparède e Piaget) e ciências da comunicação (Mc Luhan e Duke). Mauriras-Bousquet questiona, ainda, se esses teóricos falam sobre o mesmo fenômeno.

Apesar do presente trabalho não ter a intenção de descrever e discutir as inúmeras teorias que tratam do fenômeno jogo; considera-se relevante rever os autores que tiveram maior influência quanto à utilização e à justificativa do jogo para a educação infantil e o desenvolvimento da criança. Portanto, serão apresentados e discutidos os teóricos mais relevantes que tratam da utilização do jogo na educação e na psicologia.

Perspectivas pedagógicas

Sob a influência de Rousseau e Pestalozzi houve uma inovação das teorias pedagógicas de educação infantil. Os trabalhos de Fröebel, Montessori e Decroly, cada um à sua maneira, contribuíram para uma concepção na qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos. Estes estudiosos propuseram estratégias educacionais baseadas na ação livre da criança, através da utilização de jogos e materiais didáticos.

Fröebel é quem inicia a discussão do jogo como ação livre e espontânea da criança em harmonia com a orientação do adulto. Criador do jardim da infância, Fröebel se situa no pensamento romântico. Seu método coloca jogos e brinquedos específicos no centro da educação infantil. Para ele, as crianças nessa idade não devem ser escolarizadas, mas devem se desenvolver livremente. O jardim da infância é voltado para a família e não para estruturas escolares.

Para Fröebel:

O jogo é o mais alto grau de desenvolvimento dessa idade (...). Esta época em que a criança, jogando com tanto ardor e confiança, se desenvolve no jogo não é a mais bela manifestação da vida? Não se deve ver o jogo como ‘uma coisa frívola’, mais uma coisa de profunda significação. (Fröebel apud Brougère, 1998, p. 68).

O outro aspecto apontado por Fröebel é que o jogo antecipa o que a criança será mais tarde. Assim, a criança deve jogar livremente e o adulto tem que dedicar a isso o maior cuidado. Segundo Brougère (1998), Fröebel resolve essa antinomia de modo original, propondo à criança objetos, “os dons”, que são brinquedos específicos, mas deixando livre a atividade da criança.

Precursor no uso do jogo para a educação de crianças pequenas, Fröebel tem o mérito de ter vinculado suas teses sobre o papel do jogo na educação maternal à concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico. Ele torna a educação baseada no jogo não só possível, mas materializada. Essa pedagogia para respeitar o jogo se apóia em um material, mas é a exploração livre e espontânea desse material que é educativa, não o material em si. Esse material é simultaneamente pouco determinado e fortemente simbólico, sobretudo não-didático. Trata-se, para Fröebel, de permitir à criança o acesso à liberdade autônoma (Brougère, 1998).

Para isso, Fröebel implementa, através do jogo, uma auto-educação que é auto-atividade, auto-ensino. Não se trata de um simples material pedagógico, ou mesmo lúdico, e sim de um material simbólico. O primeiro e o principal material é a bola, pelo valor simbólico, corpo primitivo, princípio das formas físicas. Fröebel apresenta diferentes jogos para serem utilizados com os materiais - esferas, cubos, cilindros – de tamanhos diferentes, divididos em várias partes, que permitem um grande número de atividades.

Numa outra perspectiva, com base nas experiências e nos materiais produzidos por Itard e Séguin, Montessori inicia sua prática educacional com crianças retardadas. Posteriormente, aplica e aperfeiçoa suas experiências na

educação de crianças normais, construindo o que se denomina método montessoriano.

De acordo com Michelet (1986), apesar de Montessori considerar o brinquedo algo inferior na vida da criança e o jogo uma atividade ociosa, ela tem sido referenciada em várias obras que abordam a questão do jogo na educação. Provavelmente por ter elaborado e aperfeiçoado um grande número de materiais didáticos.

O material sugerido no método montessoriano é caracterizado pela possibilidade de autocorreção que contém. Ele se distancia tanto do jogo quanto do brinquedo. Montessori, por vezes, emprega o termo jogo para qualificar seu material e a atividade que designa, mas observa que, em realidade, trata-se de um trabalho. “Fala-se muito, é verdade, de ‘jogos educativos’, mas é preciso entender por isso trabalho livre direcionado a um objetivo e não um conjunto de atividades confusas que dispersam a atenção” (Montessori, 1970, p. 100).

Provavelmente a originalidade de Montessori, quanto ao material utilizado com crianças, tenha sido a elaboração de mobílias proporcionais ao tamanho infantil e a educação dos sentidos, que tem a maior importância no método montessoriano. Tal método visa a realizar uma experiência pedagógica com um objeto didático e esperar as reações espontâneas da criança.

O jogo na “Casa del Bambini”, quando está presente, ocorre como um momento de recreação. Montessori salienta que, nas instituições que seguem seu método, as crianças se desinteressam pelos brinquedos e preferem as tarefas relacionadas ao material didático.

De acordo com Brougère (1998), a perspectiva de Montessori mostra como, a partir de princípios filosóficos bastante próximos de Fröebel, pode-se construir uma pedagogia que marginaliza o jogo em benefício de exercícios, de tarefas, de um trabalho livre, que valoriza a criança rumo a um objetivo. A liberdade não leva necessariamente ao jogo. Neste caso é a organização do ambiente material que vai produzir a diferença.

Decroly, assim como Montessori, inicia sua prática pedagógica com crianças deficientes mentais. Médico educador e psicólogo; Decroly também defende uma escola ativa como método.

Sob influência que recebe do método desenvolvido por Dewey, cuja pedagogia está baseada no interesse e na curiosidade natural da criança, Decroly considera o jogo como lugar essencial das aprendizagens na medida em que se trata da atividade característica e incontornável da infância:

É principalmente pelo jogo que a criança difere do adulto (...) O jogo é uma atividade que encontra sua satisfação, seu resultado em si mesmo, não em um objetivo. Contudo esse objetivo existe, a natureza o colocou no íntimo da criança, mas ela não tem consciência disso. (Decroly, 1978, p.15).

Decroly acredita que há uma transição entre jogo e trabalho presente em várias atividades que a criança realiza. Daí o projeto legítimo do educador que vai ser o de orientar essa transição: a aparência deve ser de jogo, relacionado à alegria e ao prazer da criança como fatores essenciais, e o objetivo envolvido na atividade deve se tornar cada vez mais consciente.

Para Decroly, o jogo é essencial, como era para Fröebel. Mas, segundo Brougère (1998), o jogo para Decroly não está distante de ser um artifício pedagógico, mesmo se sua análise do jogo é levada mais longe. A contribuição de Decroly foi a de relacionar jogos educativos com sua concepção de percepção global que a criança possui e de salientar o caráter concreto de seu material, que remete à vida cotidiana, em oposição ao material abstrato de Montessori e o simbólico de Fröebel.

Nesse contexto, os jogos para Decroly têm como objetivo dominante fornecer à criança objetos que possam favorecer o desenvolvimento de certas funções; também permite o exercício de capacidades graças aos fatores estimulantes extraídos da psicologia do jogo. Esses jogos tornam-se suportes indispensáveis da renovação pedagógica cujo êxito está geralmente ligado ao uso de um material.

É importante salientar como a concepção de Decroly, que atribui tudo ao jogo sob um ponto de vista teórico, propõe exercícios sob o termo jogos educativos, nome que já estava presente na escola maternal francesa. Essa expressão que designa originalmente uma atividade, como proposto e criado por Decroly, vai cada vez mais designar exclusivamente um material.

Assim, na escola, por trás do jogo surge uma dupla ação: de um lado se propõe às crianças jogos dirigidos e coletivos. De outro, são dados aos exercícios um caráter divertido e atraente para aproximá-los do jogo, os jogos educativos. Os brinquedos, os jogos e o brincar como atividades livres da criança, parecem excluídos da escola (Brougère, 1998).

Embora os estudos em torno do jogo tenham se originado na Filosofia e na Pedagogia no final do século XVIII e início do XIX, passam a influenciar todo o pensamento posterior. Sob a influência da Biologia e do desenvolvimento geral da ciência, fundamenta-se uma Psicologia Infantil, que irá buscar respostas sobre a função do brincar.

Perspectivas psicológicas

O jogo como atividade que tem uma finalidade em si mesma, que é própria da criança e que promove o desenvolvimento e a educação infantil, é defendido de modo relevante por filósofos e educadores do movimento romântico. De acordo com Brougère (1998), o homem de ciência (referindo-se aos psicólogos) entra em cena não para descobrir e relação entre jogo e educação, mas para justificá-la, para saber para que serve o jogo, ou porque a criança joga.

Com base no pensamento de Schiller, no final do século XIX Spencer defende que o jogo tem uma função ligada a excesso de energia. Como atividade espontânea e natural da criança, o jogo permite vivenciar experiências que preparam para o futuro.

A valorização do jogo como atividade natural e espontânea já estava presente no pensamento de Rousseau e nos programas de Fröebel. Na psicologia, essas idéias vão se configurar na teoria da recapitulação como uma explicação sobre o brincar. Supõe-se que o jogo permite a criança recapitular as experiências passadas pela humanidade espontaneamente. Como coloca Brougère (1998), de acordo com essa teoria, a criança assimila, através de um processo natural de maturação, a história cultural da humanidade.

Stanley Hall foi o maior defensor da teoria de recapitulação e abordou o jogo numa perspectiva evolucionista. Influenciado pelos diferentes estágios de evolução

da espécie, Hall classificou os jogos, buscando encontrar uma hierarquia que refletisse a lógica da evolução. Por exemplo: afirmava que a brincadeira com água é anterior a brincar de subir em árvores (Wajskop, 1996).

Esta visão do jogo, associada estreitamente à infância, lhe dá uma funcionalidade única: as atividades infantis são normativas e educativas, o jogo possui um valor educativo, mas enquanto atividade espontânea. Desse ponto de vista, resultaram a normalização e a hierarquização etária das atividades lúdicas infantis, que influenciaram estudos posteriores.

Também sob enorme influência da teoria de Darwin, encontra-se o segundo modelo de explicação e valorização do brincar em vista do desenvolvimento infantil, a teoria do pré-exercício.

Nessa abordagem em que o brincar da criança é comparado ao comportamento dos animais, se situa Karl Gross, que remete o jogo a explicações biológicas. Gross afirmava que a principal explicação para a brincadeira era como uma forma de exercitar os instintos; importante como aprendizagem para a sobrevivência da espécie. Assim, a tese do pré-exercício também atribui à brincadeira uma função pedagógica na relação com o desenvolvimento da espécie.

De acordo com Brougère (1998) e Wajskop, (1996) a partir das teses de Gross, várias teorias sobre o brincar foram desenvolvidas justificando essa atividade como prática educativa que antecipa diversas habilidades. Porém, foi Claparède que, a partir de Gross, desenvolveu uma pedagogia concebida como psicologia aplicada. Trata-se de uma justificação quase biológica do papel do jogo na escola, que se fundamenta no movimento da Escola Nova (representado, no campo da pedagogia por Dewey, Decroly e Montessori).

Para Claparède, a educação deve repousar sobre o conhecimento da criança. A pedagogia deve ser precedida pela psicologia da criança. Assim, o jogo tem um papel fundamental nessa relação. Estudado pela psicologia, ele aparece como o motor do desenvolvimento da criança e, por consequência, um método natural de educação (Brougère, 1998).

Nessa perspectiva, as teorias da recapitulação e do pré-exercício fundamentaram o brincar como indispensável, o brincar é a pedagogia natural que se impõe à criança; é o instrumento do desenvolvimento.

O diferencial de Claparède comparado às duas teorias que o influenciaram encontra-se na peculiaridade da atitude interna da criança diante da brincadeira. Claparède estimava que o elemento fundamental da brincadeira não estava no comportamento observável, mas sim na ficção, que deve ser estudada para criar uma ação educativa que lhe seja adequada.

Mais recentemente, entre os representantes da psicologia da criança; Piaget, Vygotsky e seus seguidores fecundaram os pressupostos teóricos atuais sobre relação entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conforme Brougère (1998), Piaget sofre influência das concepções de Gross, ainda mais porque surge como seguidor de Claparède. Evidencia-se nessas linhas a importância do modelo biológico caracterizado pelo evolucionismo da proposta de Piaget e pelo interesse na relação entre um organismo e seu meio.

Piaget orienta-se pela criança para compreender o funcionamento da inteligência adulta, influenciado pelo modelo biológico, considera a psicogênese como parte da embriogênese. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade cuja naturalidade é preservada e, portanto, essencial para a investigação da psicologia.

Se no jogo está preservada a influência social, é ele uma atividade que permite descobrir a gênese de valores sociais. Assim, a primeira obra de Piaget, que aponta para a importância do jogo no desenvolvimento, *Julgamento moral da criança*, trata do jogo de regras. Em *A formação do símbolo na criança*, Piaget analisa o jogo de modo mais detalhado em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo nas diferentes idades, ou estágios.

Desse modo para Piaget, o jogo não é estudado por si mesmo, mas sim porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite compreender suas representações e ver desenvolverem-se as funções e estruturas cognitivas. Ele traça um paralelo entre os estágios de desenvolvimento e os jogos da criança, definindo jogos de exercício, simbólicos e de regras.

Há, nesta perspectiva, dois processos importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas: assimilação e acomodação. O jogo é considerado parte dos processos de assimilação e acomodação que desencadeiam a relação e incorporação da criança no mundo, a imitação está relacionada à acomodação, e o jogo à

assimilação. Estes dois processos são importantes para o desenvolvimento das estruturas mentais. O conhecimento deriva da interação da criança com o ambiente. Desse modo, os processos adaptativos de acomodação e assimilação são os meios pelos quais a realidade é transformada em conhecimento (Piaget, 1973).

Os *jogos de exercício* são os primeiros a aparecer em torno dos três meses de idade. São os predominantes no estágio de desenvolvimento denominado sensório-motor. Têm como característica o exercício dos esquemas, presente nas reações circulares que, embora não apresentem um caráter lúdico, prolongam-se em jogos. No início, a criança apenas repete um esquema de ação, como estender a mão em direção a um móvel para vê-lo se mover, mas quando começa a modificar este esquema de ação, buscando novos resultados, aparece o jogo.

Em torno dos oito meses, a aplicação dos esquemas, conhecidos pela criança, a novas situações permite a formação de combinações lúdicas por assimilação, aparece o que Piaget chama de ritualização, que prepara para a formação dos jogos simbólicos.

Pouco mais tarde, por volta dos dois anos, manifestam-se os esquemas simbólicos, graças ao progresso das representações mentais. Há a passagem do estágio sensório-motor para o representativo. Os *jogos simbólicos* têm como características básicas: a imitação e a modificação do significado da representação real. De acordo com Piaget (1973), o jogo simbólico é inicialmente solitário, evoluindo para o estágio do jogo sócio-dramático, isto é, para a representação de papéis.

Neste brincar de faz-de-conta, a criança assimila o mundo à sua maneira, não há compromisso com a realidade em si, pois a criança realiza interação não com a função do objeto, mas com a função que lhe atribui. Nesse contexto, o jogo tem função compensatória, possibilita que a criança dê uma resposta intelectual à fantasia, quando não pode fazer na realidade; assim, protege sua autonomia e auxilia a consolidar novas aprendizagens.

À medida que se desenvolvem as operações mentais, vão surgindo os jogos de regras, que aparecem em torno dos sete anos e supõem relações sociais. Os *jogos com regras* permitem que a criança domine o raciocínio operatório a partir de situações concretas, e realize processos mentais reversíveis. A regra é uma

regularidade imposta pelo grupo de tal modo que a violação da mesma representa uma falta. Estes jogos resultam da organização coletiva das atividades lúdicas, podendo apresentar o mesmo conteúdo dos jogos de exercício e simbólicos (Piaget, 1973).

O jogo característico de cada etapa decorre da estrutura do pensamento e assume forma própria de acordo com o desenvolvimento cognitivo. Um tipo de jogo engloba o outro. O jogo simbólico integra o sensório-motor ou o jogo de regras.

Todo o construto teórico de Piaget quanto ao jogo como atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança levou a um aumento de estudos na área do jogo. De acordo com Bomtempo (1997), tais estudos podem ser caracterizados em duas direções:

- o brincar como base para o desenvolvimento de comportamentos que emergem das representações progressivas, modificando as atividades de faz-de-conta e sistemas de regras; e
- o processo de pensamento representacional que pode ocorrer durante a aprendizagem de significados (linguagem) (p.31).

Outra grande influência nas pesquisas psicológicas sobre o jogo infantil vem da escola soviética, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. Segundo Nicolopoulou (1991), a ausência da dimensão sócio-cultural nas pesquisas de Piaget e de seus seguidores tem sido um importante fator para o aumento de interesse na obra de Vygotsky, na qual essa dimensão é central.

Vygotsky (2000) admite a brincadeira como uma situação imaginária criada pela criança em seu contato com o mundo social. A brincadeira se justifica tão somente no processo de brincar e não nos resultados dessa ação. À medida que a brincadeira se desenvolve, fornece estrutura básica para mudanças relacionadas ao desenvolvimento da criança, segundo suas necessidades, criando uma nova possibilidade de atuar em relação ao real. Nessa perspectiva, o jogo é entendido como um recurso de que o professor dispõe para o desenvolvimento da criança.

O brincar comporta dois elementos importantes: a situação imaginária e as regras. Como dois pólos, de um lado encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, no outro lado, os jogos de regras com regras explícitas. De acordo com

Vygotsky (2000), à medida que a criança se desenvolve, as regras sofrem modificações: primeiro predomina a situação imaginária e as regras são implícitas; quando a criança vai ficando mais velha, predominam as regras explícitas e a situação imaginária se torna oculta.

A situação imaginária criada pela criança preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. O brinquedo que interessa a uma criança pequena não interessa a uma criança mais velha. A maturação das necessidades é de suma importância para entender o brincar da criança como atividade singular.

A criança quer satisfazer desejos que, muitas vezes, não podem ser satisfeitos imediatamente, como o papel da mãe, por exemplo, então cria um mundo imaginário, no qual seus desejos podem ser realizados, e é esse mundo que Vygotsky chama de brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente, necessária para a brincadeira, que não está presente na criança antes dos três anos de idade.

Vygotsky (2000) também dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Só na ação de brincar é que a criança vai começar a atribuir um significado novo ao objeto. Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brincar sim. Quando uma vassoura se torna um cavalo para a criança, ela está conferindo um novo significado ao objeto. Neste caso, a vassoura comporta uma ação em relação ao objeto. No brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto.

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 (p. 127).

Assim, no brincar a criança é capaz de ir além do seu desenvolvimento, como afirma Vygotsky (2000); o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que é na realidade. A zona de desenvolvimento proximal é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

Nesta perspectiva, o nível de desenvolvimento real diz respeito às funções que já amadureceram, ou seja, ao realizar sozinha uma atividade, a criança demonstra o desenvolvimento real para a realização daquelas ações. Enquanto a zona de desenvolvimento proximal define as funções em processo de maturação, que fazem parte do nível de desenvolvimento em potencial.

Vygotsky (2000) deixa claro que, na idade pré-escolar, a atividade predominante da criança é o brincar, portanto o processo de aprendizagem deve ser explorado a partir da zona de desenvolvimento proximal que ocorre durante o brincar e na interação com o outro.

Leontiev (1994), seguidor de Vygotsky, também afirma que a brincadeira é a atividade predominante na idade pré-escolar e ressalta que esta atividade infantil só se justifica pelo próprio processo de brincar e não pelos resultados dessa ação. Leontiev (1994) descreveu as seguintes características da atividade lúdica, que resumem os pressupostos dessa teoria:

- o jogo tem um fim em si mesmo;
- o jogo exige a liberdade de ação;
- todo jogo tem regras implícitas ou explícitas;
- jogar é uma atividade consciente;
- o conteúdo da brincadeira provém da realidade social;
- a situação imaginária resulta da substituição de significados dos objetos;
- a brincadeira é uma atividade que pode ser generalizada; e
- o jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade.

Os vários modelos teóricos desenvolvidos e os diversos estudos realizados, que não somente associam jogo ao desenvolvimento e à educação, mas também buscam identificar as características da atividade lúdica, fazem dele uma atividade

séria, pelo menos para a criança, mas não garantem sua presença no ambiente escolar.

A presença do jogo na escola

Glickman (1980), em um estudo sobre o brincar no currículo escolar americano, afirma que a inclusão ou exclusão de atividades lúdicas no currículo não é decidida por resultados de pesquisas, mas está relacionada à concepção sobre aprendizagem e sobre o que pode ser incluído no currículo escolar, segundo interesses sociais e políticos.

Na França, o estudo realizado por Brougère (1993), sobre o lugar do jogo na escola maternal, demonstrou que o jogo livre está pouco presente. Nesta instituição, o jogo está sempre relacionado a um objetivo estritamente pedagógico. A escola maternal francesa é marcada pela presença de jogos numa dimensão pedagógica, tendo de um lado os jogos de aprendizagem como quebra-cabeça, reconhecimento de cores e de leitura; e de outro, os jogos de motricidade como, bola e escorregador.

Esse estudo demonstrou ainda que os jogos simbólicos como casinha, carro etc. é mais restrito às classes das crianças menores, e se limitam à imitação do mundo real. A presença de jogos simbólicos relacionados à fantasia e aqueles derivados de desenhos animados, por exemplo, é quase inexistente. O tempo de utilização desses materiais lúdicos é limitado a períodos de recreação. A escolha feita pelos professores do material a ser utilizado com as crianças também fez parte desse trabalho, que confirmou o enfoque dado ao jogo com uma finalidade pedagógica.

Bomtempo e Hussein (1986) ressalta que, apesar da importância do brincar ou do jogo como veículos para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança ser reconhecida há muitos anos por pesquisadores educacionais, estas atividades são preteridas na escola por tarefas mais "sérias", e encaradas como algo sem significado.

Em estudo recente, Bomtempo (1997) analisa as contribuições da pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil através da produção científica do Instituto de Psicologia da USP, desde 1970. Ela afirma que começou haver, no

Brasil, um crescente interesse pelo tema, no entanto, ressalta que são ainda em número reduzido, quando comparados ao volume de pesquisas estrangeiras.

Nesta análise, Bomtempo (1997) concluiu também que há um número maior de pesquisas que focalizam os brinquedos e o brincar para estudar outros fenômenos, como a interação mãe-criança, criança-criança, influência da TV na compra de brinquedos etc. Embora os sujeitos mais pesquisados sejam os pré-escolares, houve um aumento de pesquisas com escolares, principalmente nos últimos anos. No entanto, parece que o jogo na escola ainda é assunto polêmico e efetivamente pouco presente.

Buscando demonstrar a utilização das atividades lúdicas na prática da educação infantil, Wajskop (1996) analisou e interpretou as concepções que orientam as diferentes representações sociais das profissionais de educação pré-escolar sobre a criança e as brincadeiras. Em suma, no que se refere às concepções das profissionais sobre brincadeiras, esta análise identificou que: 1) a brincadeira como uma atividade inata na criança, associada ao prazer e à liberdade, não é admitida na situação de aprendizagem; 2) há a utilização da brincadeira como instrumento didático, preparatória para a vida adulta; 3) como atividade recreativa, a brincadeira tem um caráter de diversão, em contraposição ao trabalho escolar e 4) como uma atividade simbólica e metalingüística, é considerada como uma metodologia de trabalho.

Este estudo demonstrou também que diversas concepções, mitificadas e parciais, estão presentes nas instituições de educação infantil e revelam formas diferenciadas de valorização das crianças e de suas atividades lúdicas, além das formas de intervenção educativa junto a estas atividades. As concepções sobre a brincadeira como uma atividade espontânea e de caráter recreativo estão mais presentes no pensamento e na prática da maioria dos educadores. Essas práticas não pressupõem uma ação planejada e consciente com relação ao brincar.

A pesquisa de Kishimoto (1998) buscou identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas Escolas Infantis do Município de São Paulo (EMEI). Ela observou, dentre outras conclusões relevantes, que o brincar da criança é interdito em sala de aula, em detrimento de atividades escolares.

Segundo essa autora, para que o jogo esteja presente nas escolas infantis; muitos fatores ainda são necessários, como verba anual para aquisição de brinquedos e materiais. É preciso que haja uma mudança na jornada de trabalho das professoras para possibilitar maior organização dos espaços físicos, dos materiais e das atividades; assim como o aumento da carga horária de aula para contemplar as atividades planejadas pelas crianças.

Os materiais lúdicos existentes são pouco utilizados e, muitas vezes, inacessíveis às crianças, não há planejamento de espaços para o jogo. Algumas escolas promovem o dia do brinquedo, outras se esforçam para construir um espaço como brinquedotecas. No entanto, além da falta de espaço e materiais, há uma questão conceitual sobre a função desses espaços. A autora sugere que haja, além de um melhoramento quanto às condições físicas, materiais e de horários, uma formação continuada das professoras, o que permitiria a aplicação prática de concepções teóricas sobre o jogo livre da criança (Kishimoto, 1998).

Os trabalhos desenvolvidos, no Canadá, por Thériault et al. (1987 e 1994), demonstraram que a organização do espaço e do material lúdico em salas de maternal influenciam significativamente a qualidade do jogo da criança, como, por exemplo, as relações entre as crianças e as ações adaptadas às situações de brincadeira.

Nessas pesquisas canadenses, a intervenção do adulto é indireta, se restringe à organização do espaço e do material, segundo quatro critérios: 1) coerência lógica na organização da mobília; 2) material que sugere papéis diversificados e complementares; 3) material completo para jogar os papéis que a atividade sugere e 4) organização espacial que garanta privacidade das crianças no jogo.

Os autores concluíram que é possível permitir à criança, na escola maternal, um espaço para desenvolver as atividades lúdicas contribuindo para melhorar as práticas educativas, bem como permitir a apropriação de elementos culturais pela criança enquanto brinca.

Falta ainda discutir a presença e a importância dada ao jogo para a educação e o desenvolvimento de crianças deficientes mentais. Mas antes, considera-se necessário discorrer sobre a educação oferecida a essas crianças, suas origens e principais características.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Conceito de deficiência mental e educação

No decorrer da história, o conceito e o atendimento a deficientes mentais sofreram diversas alterações, que serão relatadas aqui brevemente. Até o final da Idade Média, os portadores de deficiência mental, chamados na época de “idiotas”, eram considerados como o resultado de imoralidade e, por isso, no princípio as terapêuticas foram moralizantes, utilizando exorcismos e castigos físicos. Segregados, ora perseguidos, ora sofrendo compaixão, os deficientes mentais eram banidos do convívio social, não havendo, portanto, qualquer perspectiva de educação.

De acordo com Pessotti (1984), o trabalho de Paracelso, no século XVI, parece ter sido o primeiro que reconhecia a deficiência mental como sendo um problema médico, embora contenha uma visão preconceituosa. O trabalho de Willis, em 1664, inaugurou a redenção humanista do deficiente e a perspectiva organicista sobre a deficiência mental, pois passou-se a explicá-la como lesões ou disfunções do sistema nervoso central.

Os ensaios de Locke, no século XVII, foram determinantes das concepções acerca da deficiência mental e muito influenciaram o pensamento de Rousseau, Condillac e Itard. A deficiência passou a ser entendida não como lesão irreversível, mas como estado “...de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido” (Pessotti, 1984, p.22).

Locke e Condillac deram origem a uma didática especial para o deficiente mental dentro do que se conhece como educação especial, mas foi Itard que procurou aplicar seus princípios de forma prática e rigorosa.

Embora a concepção da época, de irrecuperabilidade do deficiente mental, colocasse em dúvida a utilidade de uma ação educativa, Itard e Guggenbuehl aplicaram-na com resultados muito diferentes e de forma contrária à opinião organicista e de segregação das autoridades do século XIX.

A maior contribuição de Guggenbuehl não foi metodológica nem doutrinária, mas sim a difusão da idéia de educabilidade dos deficientes mentais. Ele provocou polêmicas, abalou o preconceito de irrecuperabilidade do deficiente, além de estimular a criação de instituições e discussões sobre metodologia de ensino para os deficientes mentais, ditos severos e profundos.

Ainda no século XIX, Esquirol definiu “idiotia” não como uma enfermidade, mas como uma condição de não-desenvolvimento intelectual, cuja base é orgânica, constatada desde tenra idade e seu prognóstico seria de irrecuperabilidade, dentro de uma concepção que, de certa forma, se mantém até hoje (Pessotti, 1984).

As definições e classificações dos deficientes mentais que se construíram ao longo do século XIX, tais como idiotas, cretinos, imbecis e débeis mentais, são as raízes da visão classificatória do século XX.

Com Binet, a questão da deficiência mental deixa de ser propriedade da Medicina e torna-se também uma preocupação da Psicologia enquanto teoria. Assim, para propor um diagnóstico psicológico da deficiência era necessário negar o diagnóstico médico, ao menos a princípio (Pessotti, 1984).

Em função da necessidade de detectar o grau de retardo mental e seu prognóstico, surgiu a escala métrica de inteligência de Binet e Simon. A definição de deficiência mental foi sendo feita de forma essencialmente psicométrica, a partir da avaliação do nível de acertos alcançados na realização de certas tarefas. Na prática, a partir de Binet, inicia-se uma nova fase quanto as possibilidades do deficiente mental, que dos asilos e hospícios passam para as escolas especiais e comuns.

Do início do século XX até os dias de hoje, as definições de deficiência mental diferiram conforme os critérios adotados para caracterizá-la. Em 1982, a Academia Nacional de Ciências dos EUA recomendou uma redução do valor conferido aos testes de Quociente de Inteligência (QI). As mais recentes definições da *American Association on Mental Retardation* (AAMR) passou a combinar o aspecto intelectual com outros aspectos de competência pessoal e social.

Em 1992, a AAMR começou a divulgar e adotar uma nova definição e um novo sistema de classificação de deficiência mental. Propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca o processo interativo entre limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida. Essa nova concepção da deficiência mental implica em transformações importantes no plano de serviços e enfatiza as habilidades adaptativas.

Desse modo, a AAMR apresenta a seguinte definição: O retardo mental se caracteriza pelo funcionamento intelectual num nível significativamente abaixo da média que existe conjuntamente com limitações relacionadas com dois ou mais das seguintes áreas de habilidades aplicáveis: a comunicação, auto-manutenção, habilidades sociais, a independência, a saúde e a segurança, o desempenho acadêmico, o lazer e o trabalho. Este atraso mental se manifesta antes dos 18 anos.

Tais definições colaboram na caracterização dos procedimentos educacionais oferecidos aos deficientes mentais ao longo da história da educação especial.

A educação especial de deficientes mentais

Segundo Mendes (1995), ao analisar historicamente a evolução da educação especial em países da Europa e América do Norte; é possível identificar quatro períodos que se referem aos atendimentos oferecidos às pessoas portadoras de deficiência.

A fase inicial é marcada pela negligência; seguida por uma fase de institucionalização, situada entre os séculos XVIII e XIX, caracterizada pela marginalização e segregação dos portadores de deficiência em grandes instituições residenciais. Na terceira fase, iniciada no final do século XIX e meados do século XX, identifica-se o desenvolvimento de alternativas educacionais, com a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas.

Ainda de acordo com Mendes (1995), é na metade do século XX que se encontravam delineados os principais componentes da educação especial para portadores de deficiência mental, que são: conceitos teóricos, propostas pedagógicas

e a organização de serviços educacionais. Até o fim do século XX, estes componentes se desenvolveram de tal modo que é possível descrever a educação especial como um sistema multidimensional, composto de aspectos conceituais, metodológicos e políticos, caracterizado pela tentativa de integrar os portadores de deficiência em ambientes educacionais o mais próximo possível do normal.

A trajetória histórica da educação especial no Brasil difere pouco daquela dos países europeus e dos Estados Unidos. No entanto, a importação desses princípios, não garantiu sua efetivação.

As primeiras instituições brasileiras de educação especial surgem no início da segunda metade do século XIX, destinadas aos deficientes visuais e auditivos. Ainda no período imperial, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia (Januzzi, 1985).

No início da República, a educação especial expandiu-se lentamente. Aos poucos, a deficiência mental foi assumindo o principal foco da educação especial, com maior número de instituições destinadas a ela. A criação das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes reflete o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e ao mesmo tempo sua privatização.

Teve início uma preocupação maior com a deficiência mental por parte da rede pública escolar, como decorrência da influência que a psicologia passou a assumir na determinação dos processos de ensino. No entanto, como coloca Januzzi (1985), essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas.

O trabalho de Ferreira (1990) parece demonstrar essa segregação. Ele afirma que, ao menos no final do século XX, cerca de 70% da clientela do ensino especial era composta de portadores de deficiência mental, sendo que quase a metade destes eram considerados deficientes mentais leves, que compuseram grande parte das classes especiais da rede pública. Há ainda os deficientes mentais moderados e graves, cujas limitações são evidentes. Para eles, o processo de escolarização se encontrava nas escolas especiais filantrópicas. Este estudo evidenciou que a rede de serviços de ensino especial, para portadores de deficiência mental no país, parecia estar quase que totalmente voltada para o atendimento daquelas crianças que, por

algum motivo, não conseguiam atender às exigências acadêmicas das escolas regulares. Enquanto que os deficientes mentais cujas limitações são maiores e mais evidentes, permaneciam à margem do sistema educacional, indo na contramão de propostas políticas de integração dessa população.

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Trata-se de um construto histórico recente (década de 60) que sofreu a influência de movimentos que se caracterizaram e reconsideraram outras idéias como as da sociedade e da educação enquanto direito de todos. Entretanto, esses conceitos parecem distantes do cotidiano escolar e social do deficiente mental.

Desde a oficialização da educação especial no Brasil, na década de 70, a filosofia de normalização e as estratégias de integração se mostraram presentes. O movimento de integração está baseado no conceito de normalização, que preconiza que as condições dadas aos portadores de deficiências devem ser as mais semelhantes possíveis daquelas oferecidas à sociedade em que eles vivem.

Atualmente a opção é a inclusão escolar, que institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O objetivo é incluir os indivíduos que já foram excluídos anteriormente, a meta é de não deixar ninguém fora da escola regular. Este modelo pressupõe uma mudança de estruturas, de atitudes da comunidade em geral, bem como do trabalho dos professores (Mantoan, 1998).

Com o objetivo de promover tais mudanças, em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, resultando na Declaração de Salamanca, que determina as linhas de ação sobre a educação especial, analisando as mudanças políticas fundamentais necessárias para promover a educação inclusiva e a capacitação das escolas para atender as crianças com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca conjuntamente com a definição apresentada pela AAMR, atualmente também adotada pelo MEC/SEESP (Brasil, 1994), e a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em 1990, geraram o conceito de educação inclusiva, que implica o acesso da pessoa com deficiência à educação regular.

Para tanto, além de uma mudança de estrutura e de atitudes da comunidade, deve-se mudar o estilo de trabalho dos professores, que devem reconhecer que cada

criança tem suas necessidades específicas e progride de acordo com suas possibilidades, diferentes umas das outras. É um modelo de escola aberta à diferença, que compromete a comunidade escolar e traz um desafio conjunto à instituição.

Entretanto, a educação inclusiva como meta parece ineficaz, pois a responsabilidade ainda recai sobre o segmento da educação especial, que permanece na tentativa, de modo isolado e solitário, de buscar mecanismos e estratégias para educar alunos com necessidades especiais. As escolas especiais continuam existindo de modo semelhante ao período de oficialização da educação especial. Há sim, por parte dos profissionais destas instituições, uma forte batalha em conseguir a inclusão de seus alunos na rede regular de ensino.

CAPÍTULO IV

O JOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O BRINCAR DE CRIANÇAS DEFICIENTES

O papel do jogo na educação de deficientes mentais

O propósito deste tópico é de estudar a presença do jogo desde as origens da educação especial. A utilização do jogo para o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiência mental está presente desde as primeiras tentativas de educar um deficiente mental.

Conforme apontado por Michelet (1972), as idéias de Rousseau sobre a necessidade de estabelecer uma educação sensório-motora tiveram seus frutos mais fecundos na França, graças a Itard e Séguin. Rousseau estabeleceu que as sensações seriam as primeiras fontes materiais de conhecimento da criança. Desse modo, aprende-se olhando, tocando, escutando e, principalmente, comparando tais sensações. A mensagem de Rousseau abre uma nova era na educação da primeira infância e influencia também as idéias sobre a educação de crianças deficientes mentais.

Pode-se dizer, que a educação especial teve seu primeiro programa sistemático através dos trabalhos de Itard (1774 – 1838), considerado o pioneiro na educação de deficientes mentais. Encarregado de educar Vitor de Aveyron (o menino selvagem), Itard elabora uma didática e estabelece pressupostos teóricos, que abriram caminho para o entendimento de que crianças deficientes mentais são educáveis e podem ser escolarizadas.

Como médico; Itard inicia seus trabalhos através dos procedimentos clínicos de observação do comportamento para, em seguida, estabelecer uma pedagogia experimental. Partidário dos pressupostos de educação sensorial, ele inicialmente priorizou transformar o comportamento de Vitor e, posteriormente, deu enfoque à aquisição de conhecimentos.

De acordo com Michelet (1972), ao longo de suas experiências Itard estabeleceu primeiramente cinco objetivos para a educação de Vitor. São eles:

- adaptá-lo à vida social;
- despertar a sensibilidade nervosa, através de estimulantes;
- expandir a esfera das idéias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando-lhe as relações com os seres que o rodeiam;
- conduzi-lo ao uso da fala;
- exercer simples operações sobre os objetos de sua necessidade, determinando as aplicações sobre os objetos.

Após cinco anos de trabalho, Vitor apresentava muitas dificuldades para a aprendizagem esperada por Itard, como a não-aquisição da fala. Itard refez seus objetivos pontuando que não se tratava mais de fazer apelo às possibilidades latentes, mas sim de desenvolver sistematicamente as funções inexistentes. Para tanto, seus objetivos foram apresentados numa nova ordem:

- 1º : desenvolver as funções dos sentidos;
- 2º : desenvolver as funções intelectuais e
- 3º : desenvolver as faculdades afetivas.

Desde o início, para a consecução dos objetivos estabelecidos por Itard para a educação de Vitor, a utilização de jogos aparece como um recurso auxiliar, com a intervenção direta do instrutor e, a princípio, motivada pelas necessidades básicas: “O emprego de jogos que agucem a atenção e a curiosidade poderá ser eficaz, mas somente se ao cabo de seu manuseio resultar alguma recompensa digerível” (Pessotti, 1984, p.51).

Os jogos criados por Itard tiveram como característica a associação ao ensino como, as pranchas de reconhecimento de formas, de cores e letras móveis formando o nome de objetos. É interessante ressaltar que através da interação com esses materiais, Itard buscou estimular em Vitor a atenção, a memória e a imitação, como requisitos para a aprendizagem.

Séguin, sob influência de Itard, estabeleceu um sistema de educação para crianças idiotas (termo da época destinado a deficientes mentais). De acordo com

Michelet (1972), Séguin se preocupou com a larga aplicação de seu “método psicológico” à educação de crianças em geral. A obra “*Rapports et mémoires sur l’éducation des enfants normaux et anormaux*” fez dele um dos maiores educadores de sua época.

A chave do método de Séguin é a distinção estabelecida entre as noções e as idéias. Diferença fundamental que vai permitir atrelar a educação ao domínio do pensamento. Assim, o ponto de partida é a educação sensorial para alcançar os níveis mais complexos do pensar.

... os sentidos são agentes imediatos das noções, a inteligência é agente imediato das idéias. Mas a diferença principal entre uma noção e uma idéia é que a primeira aprecia as propriedades físicas dos objetos e a segunda suas relações; uma aprecia a identidade dos corpos e a outra suas correlações reais e possíveis” (Séguin apud Michelet, 1972, p.34).

Desse modo, a relação da criança com os objetos têm importância fundamental para Séguin, o que justifica sua preocupação com os materiais empregados na educação infantil e os brinquedos presentes no cotidiano da criança. Séguin elaborou e utilizou jogos, que hoje se constituem nos chamados jogos educativos, como jogos de encaixe, de reconhecimento de forma, seriação de tamanho, classificação, dentre outros.

Em *Hygiène et éducation des idiots* (1843), Séguin afirma que “o jogo é o ato mais espontâneo da criança; mas é mais que isso: é para a criança a realização livre e voluntária de uma função fisiológica e psicológica, é uma coisa sacra” (apud Pelicier e Thuillier, 1980 p.152).

De acordo com Séguin, para um deficiente mental jogar, os jogos devem ser escolhidos, variados e graduados:

A escolha pertence à criança, que freqüentemente inventa o que a gente não suspeitaria: a variedade e a graduação pertencem aos mestres que devem ter cuidado para que o idiota não faça de um jogo uma rotina, e que ele tenha sempre algo a aprender em seus jogos como em seus estudos, ainda que sob uma outra forma (Séguin apud Pelicier e Thuillier, 1980 p.152).

Em suas obras, Séguin indica como os estudos de diversos conceitos como cores, dimensões e formas; podem ser convertidos em jogos que sejam tanto atraentes quanto educativos.

Em Michelet (1972), encontra-se uma citação sobre a importância do brinquedo na concepção de Séguin. É interessante notar que além de defender o uso dos brinquedos não só na educação, mas também no cotidiano da criança, sugere ainda a confecção de brinquedos que permitam formar a inteligência, o caráter moral e artístico das crianças com ou sem deficiência mental.

Na Europa, os pensamentos e os métodos educacionais de Itard e Séguin influenciaram a inovação da pedagogia representada pela Escola Nova, que ocorreu principalmente através de Montessori e Decroly.

Montessori difundiu a idéia de partir da educação dos sentidos para a educação intelectual, com seu método desenvolvido a partir dos estudos de Itard e, principalmente, de Séguin. Apesar de não valorizar o jogo e o brinquedo, ela contribuiu com a elaboração de diversos materiais didáticos; na formação de professores e na adaptação do ambiente e das atividades visando à motivação da criança.

Médico, educador e psicólogo, Decroly também defendeu uma escola ativa como método e foi o responsável pela criação e classificação de uma grande quantidade de jogos e da utilização de atividades lúdicas para a educação de crianças normais e deficientes mentais.

Outra contribuição importante de Decroly foi a realização de diversas pesquisas sobre a psicogênese da criança normal e deficiente, medidas de inteligência, evolução da afetividade e do caráter, sobre o desenvolvimento da linguagem falada e do desenho e sobre orientação profissional, o que colaborou para uma compreensão maior sobre a psicopedagogia da criança.

Michelet (1972) chama atenção para o fato de que os grandes pedagogos desse período (século XIX e início do século XX), sem exceção, eram médicos e que todos abordaram a pedagogia a partir da educação de deficientes mentais, antes de se dedicarem ao ensino de crianças normais.

Cabe ainda ressaltar que essa pedagogia da ação deu grande importância à criação de materiais pedagógicos, de jogos como recurso didático e da educação sensorial.

Desse modo, é possível afirmar que na educação especial, os jogos sempre estiveram presentes na elaboração de técnicas e métodos de ensino dos deficientes mentais. Houve ainda, grande preocupação quanto a confecção de materiais pedagógicos e de jogos que respondessem as necessidades de educar essas crianças.

Numa análise da evolução histórica das abordagens educacionais para os deficientes mentais no Brasil, Mendes (1995) indica que diferentes modelos surgiram ao longo do tempo, denominados: modelo médico, desenvolvimentista, remediativo-cognitivista, comportamental, psico-educacional, sociológico e sócio-ecológico.

Já para Januzzi (1985), a abordagem da educação dos deficientes mentais sempre esteve calcada em duas vertentes: a médico-pedagógica, centrada na doença e a psicopedagógica, centrada no indivíduo.

Apesar da diversidade dos modelos, que visam ao ensino especial, Mendes (1995) aponta para uma lacuna entre as metodologias de ensino e a realidade educacional dos deficientes mentais. Se, por um lado, existem várias alterações metodológicas possíveis, uma vez que as necessidades educacionais especiais são muito diversificadas, por outro lado, grande parte dos programas curriculares, no ensino especial, se limita ao desenvolvimento da prontidão. Trata-se de uma metodologia que se resume em treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição de ações.

Entretanto, algumas pesquisas e experiências pedagógicas, voltadas para a deficiência mental demonstraram resultados diferentes, não apenas quanto ao desempenho acadêmico, mas também quanto ao desenvolvimento global desta clientela.

Os estudos de Aufauvre (1987); Cunha (1988 e 1992) Ide (1990 e 1995); Mantoan (1992); Michelet (1986 e 1999), Vedeler (1986), entre outros, têm destacado o valor da utilização do jogo como recurso pedagógico e para favorecer o desenvolvimento de crianças deficientes. Os pressupostos teóricos de Piaget, Vygotsky e Leontiev também têm ratificado a eficácia do brincar para o

desenvolvimento infantil e influenciado os estudos sobre o jogo no desenvolvimento e na educação de crianças com necessidades especiais.

No Brasil, há propostas que versam basicamente sobre intervenções pedagógicas que visam a procedimentos voltados para a estimulação intencional do aspecto cognitivo (Mantoan, 1989 e 1992) e para a integração social do deficiente mental (Ide, 1994 e 1995). Esses trabalhos exemplificam que os pressupostos teóricos mais recentes da psicologia, as teorias de Piaget e Vygotsky têm influenciado as novas abordagens na educação de deficientes mentais.

A Educação Especial tem se valido dos conhecimentos elaborados por várias ciências; dentre elas, a Psicologia tem contribuído para fundamentar práticas pedagógicas e para a compreensão dos diferentes aspectos relativos à deficiência mental. As teorias psicológicas definem concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento que se refletem no atendimento e no entendimento do aluno com necessidades especiais.

A teoria cognitivista, como também é chamada a teoria de Piaget, enfatiza que o conhecimento provém da interação do sujeito com o meio, isto é, através das relações estabelecidas com os objetos e as ações realizadas, o conhecimento é construído pelo sujeito. Esta teoria tem gerado modificações na compreensão da construção do conhecimento do aluno deficiente mental, influenciando a prática pedagógica que entende esse aluno como ser ativo e significativo no processo da aprendizagem.

Apesar da teoria de Piaget não estar diretamente relacionada ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças com deficiência mental, ela tem influenciado as propostas curriculares recentes para essa clientela.

O Programa Educacional do Deficiente Mental – PROEDEM, desenvolvido por Mantoan (1989 e 1992), tem como pressuposto básico a teoria de Piaget. Em suma, a metodologia utilizada enfoca o processo de aprendizagem mais que seu produto. Utiliza diversos tipos de atividades, inclusive o jogo, permitindo a participação ativa do educando na sua escolarização e possibilitando a estimulação intencional de todos os aspectos constituintes da personalidade do educando.

Silva (1996) realizou um estudo, sobre o jogo como procedimento didático na educação de deficientes mentais através da análise documental de órgãos oficiais de

educação especial. Nesse trabalho, a autora demonstrou que há uma forte referência à atividade lúdica nas propostas curriculares oficiais mais recentes em educação especial. Concluiu ainda que os estudos da psicologia redimensionam constantemente os processos pedagógicos na educação especial. Ao longo dos anos 70, a perspectiva piagetiana revolucionou as antigas práticas pedagógicas na educação especial. Já no final dos anos 80, entrou em cena o papel do meio e do outro na aprendizagem, através da perspectiva de Vygotsky.

Nos últimos anos, essa nova tendência vem crescendo no campo da educação e da educação especial, que se revela no enfoque sócio-histórico, representado pelos pressupostos de Vygotsky. Esta abordagem teórica, ao considerar que a mente humana é social e culturalmente construída, abriu novas perspectivas da análise do processo de construção do conhecimento da criança deficiente, assim como da concepção de deficiência.

Os trabalhos de Ide (1994 e 1995), por exemplo, apontam para uma possível intervenção na prática pedagógica para deficientes mentais nessa abordagem educativa. No primeiro trabalho, a autora apresenta a importância do jogo, como um recurso na intervenção pedagógica com crianças deficientes mentais, objetivando auxiliar estes educandos a se tornarem indivíduos pensantes e participantes. No segundo estudo, relata um programa intensivo de estimulação de atividades percepto-motoras de linguagem oral e escrita, sociais e cognitivas em crianças com deficiência mental e sua interação no contexto escolar regular.

É interessante ressaltar que tanto as iniciativas de Mantoan (1989 e 1992) quanto de Ide (1994 e 1995) enfatizam o processo das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, assim como uma participação ativa dos educadores. Outro dado relevante nestes trabalhos é a presença do jogo como uma atividade importante para a promoção do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Neste sentido, pode-se afirmar que há alternativas pedagógicas que consideram as capacidades das crianças com deficiência mental, permitindo o progresso de suas potencialidades.

Vygotsky (1994) investigou o desenvolvimento da criança deficiente a partir dos pressupostos gerais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas, que ocorre através das interações da criança com os diferentes contextos culturais e

históricos. Para ele, as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência mental são as mesmas que regem o da criança normal.

Vygotsky (1994) afirma ainda que o potencial de desenvolvimento da criança deve ser concentrado na área das funções psicológicas superiores. Ele argumenta que as funções inferiores são menos educáveis, porque dependem mais de fatores orgânicos. As funções superiores desenvolvem-se na ação social por intermédio do uso de meios culturais. No caso da criança com deficiência, deve haver uma concentração de esforços em ajustar esses meios culturais e sociais às suas diferentes necessidades.

Entretanto, para ele, a investigação da deficiência mental mostra que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de modo diferente nas crianças com deficiência. A criança não é menos desenvolvida, mas é uma criança que se desenvolve de maneira diferente.

Vygotsky ressalta também que, na inserção da criança na cultura e na participação no processo social e histórico, todas as funções do desenvolvimento aparecem primeiro no nível social, externo e, depois, no nível individual, interno.

Nessa perspectiva, Leontiev (1991) formulou alguns princípios do desenvolvimento infantil que podem auxiliar a superar as dificuldades na educação de crianças com atraso mental. Ele destaca três princípios essenciais:

- *o desenvolvimento mental como processo de assimilação da experiência humana*: os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos com os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores. Estes processos produzem-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, que se desenvolvem mediante as relações práticas e verbais.
- *O desenvolvimento de 'aptidões' como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais*: as funções, que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem, se desenvolvem durante a vida da criança e derivam da sua apropriação da experiência.
- *O desenvolvimento mental da criança como processo de formação das ações mentais*: para formar ações mentais é preciso que estas se

organizem ativamente, assumindo primeiramente a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e depois se transformam em ações mentais.

Para Vygotsky (1994), a deficiência não resulta automaticamente em uma disfunção psicológica superior, portanto o ensino especial não deve restringir-se ao ensino de habilidades, mas deve também tentar desenvolver o pensamento abstrato. Então para entender a deficiência mental, é necessário primeiramente recorrer ao desenvolvimento e não aos aspectos patológicos.

É preciso ainda entender que nessa perspectiva a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: por um lado, é uma limitação que cria obstáculos, dificuldades e prejuízos, por outro, exatamente porque cria estímulo para o desenvolvimento de vias de adaptação, canais de compensação.

A idéia de compensação constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky sobre a deficiência. Os canais de compensação podem levar do equilíbrio alterado a uma nova ordem. Embora as funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória) encontrem obstáculos, com base na compensação, eles são superados, através de alternativas de ação que contribuem para a aprendizagem de conceitos e do desenvolvimento da personalidade da criança, adquiridos pelas interações sociais, desejos necessidades e motivações.

Ao considerar que o desenvolvimento mental da criança é regulado pela relação com a realidade e pela sua atividade principal, Vygotsky chama a atenção dos educadores para esses fatores e sugere atividades, que tenham sentido para a vida do aluno; relacionadas aos jogos, ao trabalho, ao desejo, a uma linguagem viva, social e cultural.

Leontiev (1994) trata do brincar como a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Ele reforça as idéias de Vygotsky sobre o brincar como uma atividade que favorece a zona de desenvolvimento proximal, e como responsável por importantes mudanças no desenvolvimento das funções psicológicas da criança e de ações mentais mais complexas.

Desse modo, a função didática do jogo reside na possibilidade do desenvolvimento cognitivo por duas vertentes: a de possibilitar avançar além do

desenvolvimento efetivo de ação da criança e do fato de que o processo do jogo é mais importante que o resultado.

Garantir essa função didática significa garantir a organização do espaço, da variedade e da funcionalidade do material e, principalmente, da participação do adulto nas atividades. No caso de crianças com deficiência mental, há que se promover também o interesse pelo brincar.

As pesquisas que estudam as peculiaridades do brincar de crianças deficientes são poucas, apesar de serem encontradas em diferentes áreas do conhecimento. Elas serão relatadas a seguir.

O brincar de crianças com deficiência

As pesquisas que relacionam os temas brincar e criança deficiente são poucas. No entanto, é possível encontrá-las em diversas áreas: Psicologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Pediatria, entre outras, com suas especificidades quanto aos contextos e objetivos; contudo, todas parecem apontar um tema em comum: o desenvolvimento infantil.

O estudo de McConkey (1985) aponta que, somente nas últimas décadas, tanto o brincar quanto os estudos sobre as pessoas com deficiência têm sido vistos mais seriamente entre os pesquisadores. As pesquisas que abordam o brincar no contexto da criança com deficiência, são pouco exploradas.

Este autor refere-se a duas crenças no que se refere ao brincar da criança com deficiência e que se tornam entraves a uma avaliação do papel do brincar em seu desenvolvimento. As crenças são “a criança com deficiência não brinca” e “brincar é uma boa forma da criança com deficiência passar o tempo”.

Essas crenças podem estar relacionadas com o fato de que o brincar da criança com deficiência pode não corresponder às expectativas das pessoas que consideram que esse brincar não é o esperado. Ou o brincar, muitas vezes, é visto como um benefício para os adultos, no sentido de manter as crianças ocupadas. O autor conclui afirmando que todas as crianças brincam, não importa quão severa seja sua deficiência e reforça a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Aufauvre (1987 e 1993); Cunha (1988 e 1992); Sheridan (1975) e Vedeler (1986) na criança deficiente, a atividade lúdica evolui mais lentamente que na criança sem deficiência, seguindo a mesma progressão, ou seja, as mesmas etapas de desenvolvimento. Reforçam ainda que é preciso muitas vezes auxiliá-las a entrar numa brincadeira, o que para as crianças normais consiste num meio de expressão espontâneo e natural.

Quanto à criança com deficiência mental, Aufauvre (1993) afirma que suas brincadeiras se caracterizam pelo atraso na aparição e que possuem menor diversidade. Há então uma dificuldade geral na utilização dos brinquedos, que está relacionada à sua evolução mental. Ela fica geralmente, longo tempo em imprecisos movimentos, precisa de mais tempo para explorar e descobrir as possibilidades do brinquedo.

De modo geral, a criança deficiente mental tem dificuldades de perceber as características dos objetos, dos fenômenos e das ações. Nesse sentido, Aufauvre (1993) afirma que os jogos de criação e de construção auxiliam a criança deficiente mental a estabelecer uma relação entre o produto final e os processos de construção. Nos jogos de regras encontram-se essas mesmas dificuldades, pois ela também tem dificuldade de realizar sua própria identidade em jogo coletivo. No domínio dos jogos simbólicos, o adulto deverá saber escolher os brinquedos, colocando-os mais próximos da realidade, para permitir maior troca com processos necessários. A criança deficiente mental geralmente permanece por um longo período fixada ao concreto, apresentando, muitas vezes, dificuldades de simbolizar. Os brinquedos, que são imagens, representam para essas crianças um nível de distanciamento, e conseguir realizar um jogo simbólico é uma etapa importante de sua evolução.

Numa perspectiva semelhante, Cunha (1988 e 1992) afirma que a criança deficiente mental, pelas dificuldades que apresenta, tem menor possibilidade de aproveitar as situações a sua volta, de extrair do meio os estímulos provocadores de ação diante do brinquedo. Algumas vezes essas crianças não demonstram interesse por brinquedos, nem por atividades lúdicas. Então é necessário incentivá-las mostrando como os brinquedos funcionam e estimulando sua participação em brincadeiras coletivas.

Para Cunha (1992), todas as crianças precisam de estímulo, mas as crianças deficientes dependem dessa estimulação para se desenvolverem. No caso da deficiência mental, é preciso conhecer o nível de desenvolvimento da criança para proporcionar estímulos de seu interesse e de acordo com suas capacidades, para então fornecer materiais e situações que possam auxiliá-la no desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Há uma concordância geral sobre a necessidade maior da criança deficiente mental de vivenciar atividades e experiências concretas para, posteriormente, desenvolver aspectos cognitivos mais abstratos. Nesse sentido, pode-se dizer que, em geral, os brinquedos que imitam a vida real, assim como as brincadeiras de imitação são importantes componentes para o desenvolvimento do jogo simbólico da criança deficiente mental. Não existem brinquedos especiais para crianças deficientes mentais, porém a escolha de seus brinquedos precisa ser mais criteriosa para que não se corra o risco de oferecer um material com o qual não tenha condições de brincar.

Vedeler (1986), em um artigo sobre o jogo na educação de jovens crianças incapacitadas, afirma que de fato a atividade lúdica é particularmente adequada para o trabalho com elas, que freqüentemente estão diante de fracassos. Tratando-se de uma brincadeira, a criança ousa tentar novas alternativas, tomar iniciativas, mostrar-se mais ativa, sem a preocupação de alcançar um resultado, mas sim de experimentar e vivenciar situações. No brincar, o mais importante é a atividade em si e não seus resultados. É particularmente importante que os adultos, pais e professores queiram dar às crianças incapacitadas as mesmas possibilidades de brincar que aquelas normalmente encontradas entre as outras crianças. Esta atividade e sua evolução podem ser estimuladas e influenciadas através de um meio ambiente favorável. O papel dos companheiros de brincadeira também é importante.

Observar o brincar de uma criança deficiente permite descobrir quais são suas habilidades e o que ela pode fazer, ao invés do que ela não pode fazer. Ao mesmo tempo é possível compreender as razões que motivam a criança a brincar. Para poder realizar este tipo de observação é preciso saber quais as características do brincar, nos diferentes estágios do desenvolvimento, e como suscitar os comportamentos lúdicos correspondentes. Vedeler (1986) ressalta ainda que, na educação especial, tanto os professores quanto os terapeutas, devem saber como os comportamentos

lúdicos evoluem e as habilidades chaves correspondentes aos diversos estágios do desenvolvimento infantil, para melhor trabalhar com a criança em situações lúdicas.

A comparação entre o brincar da criança com deficiência e sem deficiência tem sido tema de algumas pesquisas. Johnson e Ersheler (1985) compararam o brincar dessas crianças em jogos de faz-de-conta. Foram observadas: a seleção dos brinquedos que as crianças realizaram, a quantidade e a riqueza do brincar. As crianças com deficiência apresentaram uma qualidade menor do brincar de faz-de-conta, demonstrando maior dependência dos recursos que o brinquedo oferecia do que as demais crianças.

Jennings; Connors e Stegman (1988) investigaram o grau de motivação, durante atividades estruturadas e o brincar livre, em crianças sem deficiência e com deficiência física. Constataram que as crianças sem deficiência apresentam grau de motivação maior, enquanto as crianças com deficiência persistiam menos nas atividades.

Ainda quanto à comparação do brincar de crianças com e sem deficiência, Gowen et al. (1989 e 1992) observaram a interação com as mães através de sessões do brincar em ambiente controlado. Os resultados demonstraram que os tipos de brincar e os níveis de exploração de objetos foram semelhantes entre os dois grupos, considerando a mesma idade de desenvolvimento. No entanto, foram encontradas diferenças quanto ao tempo gasto durante o brincar, menor para as crianças com deficiência. Embora aponte para a quantidade do brincar e não a qualidade, a pesquisa traz uma discussão importante quanto aos possíveis fatores que interferem no tempo desse brincar, como a relação das crianças com seus pais, a presença de companheiros para brincar, ressaltando não só as características das crianças, mas também a importância do ambiente como um elemento que interfere no brincar.

A pesquisa realizada por Jones, Jarret e Quai (1984) examinou a interação entre crianças com e sem deficiência no ambiente escolar. Mediada por interesses em comum das crianças diante dos brinquedos, os resultados apontaram para um menor engajamento das crianças com deficiência nas interações sociais. Ainda nesta linha de pesquisa, Peck et al. (1988) observaram a interação das crianças com e sem deficiência na escola, durante o brincar. Verificaram que existe uma quantidade duas

vezes maior de interações sociais entre as crianças sem deficiência do que entre essas crianças e as que possuíam alguma deficiência.

Quanto à terapia através do brincar em crianças com deficiência, Carmichael (1993) discutiu considerando que as pesquisas nessa área se dividem em duas tendências, conforme o enfoque dado ao brincar: há aquelas em que a ênfase está no *eu sou*, quando o brincar tem por objetivo o desenvolvimento emocional e há aquelas que dão ênfase ao *eu posso*, que objetiva o desenvolvimento físico da criança.

Para os terapeutas ocupacionais contemporâneos, de acordo com Parham e Fazio (2000), o brincar é considerado como uma ocupação infantil significativa e fundamental. O termo ocupação infantil faz parte da estrutura conceitual de Reilly (1974), que buscou fundamentar conceitos abrangentes para a profissão e que ainda hoje influencia a prática e a pesquisa na área. Esta estrutura foi fundamentada no conceito chamado de comportamento ocupacional, que uniu o brincar e o trabalho em um *continuum* evolutivo. Na perspectiva de Reilly, o brincar possui um efeito organizador, é considerado o meio fundamental para o cultivo de capacidades, habilidades, interesses e hábitos. Os trabalhos realizados por Florey (1971) e Takata (1974) sob orientação de Reilly trouxeram diferentes contribuições para a compreensão e a pesquisa sobre o brincar na visão da terapia ocupacional.

Florey (1971) propôs que o brincar é um processo de aprendizagem que ocorre na vida de todas as crianças, e que os terapeutas ocupacionais devem observá-las brincando, dentro e fora dos programas de tratamento. Ela desenvolveu um guia de observação da criança, definindo o brincar de acordo com as teorias da motivação intrínseca e estabeleceu quatro princípios básicos: aprendizagem, ação sobre os objetos humanos e não-humanos, ambiente e fatores constitucionais da criança.

Takata (1974) propõe instrumentos de avaliação do brincar que, conjuntamente com outras formas de investigação da terapia ocupacional, proporciona informações sobre a criança deficiente. No primeiro estudo, a autora avalia, através de entrevistas com os pais, a adequação dos brinquedos; a natureza do brincar com objetos, animais e pessoas e a quantidade do brincar, possibilitando compreender como é o brincar da criança e como o profissional poderá direcionar suas intervenções e orientações aos pais e professores. No trabalho seguinte, Takata (1974) construiu uma escala sistemática de seis etapas lúdicas evolutivas, que

denominou de ‘épocas lúdicas’; esta sistemática descreve as mudanças na estrutura lúdica observável na criança.

Outro instrumento de observação a partir do brincar, para auxiliar o terapeuta ocupacional na prática clínica, foi proposto por Robinson (1977), neste caso, o brincar foi relacionado à sua importância para o desenvolvimento cognitivo. O pressuposto básico para esta autora é o brincar como um campo para a aprendizagem de regras. Este instrumento é composto por um conjunto de questões para ser utilizado na prática clínica com crianças e adultos com deficiência.

Essas pesquisas, cujos objetivos versam sobre a observação do brincar da criança para programar uma intervenção em terapia ocupacional, foram objeto de estudo de Florey (1981). Neste trabalho, a autora apontou três características fundamentais destas pesquisas: a observação do brincar da criança em diversos espaços, sozinha e na presença de companheiros; a história do brincar da criança a partir das informações dos pais ou responsáveis e o papel do ambiente. Outro dado interessante apontado pela autora é que estes estudos continham discussões referentes a vários campos do conhecimento como Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia e Filosofia, apresentando diferentes contribuições para a Terapia Ocupacional.

Recentemente Florey e Greene (2000) descreveram os processos motivadores do brincar em programas de tratamento para crianças com problemas psiquiátricos. As intervenções clínicas tiveram o brincar como contexto principal, com objetivo de superar uma vasta quantidade de capacidades e comportamentos nos quais as crianças apresentavam déficits.

Bracegirdle (1992a e 1992b) apresentou algumas pesquisas nestes artigos, ressaltando a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Esses trabalhos destacam o papel do terapeuta como companheiro para brincar. Utilizando autores como Freud, Klein, Piaget, Vygotsky, Fröebel, Montessori e Winnicott, concluiu que na atuação da terapia ocupacional com crianças deficientes, deve haver uma preocupação em proporcionar um ambiente em que o brincar possa ocorrer. No entanto, para o autor, esse ambiente não depende somente da disponibilidade de brinquedos e materiais adequados, mas ressalta o fator humano para promover este ambiente para o brincar.

Outros estudos relacionam o brincar e a deficiência física. Lane e Mistrett (1996), em um exame preliminar, discutem o potencial da tecnologia assistida empregada como suporte para o desenvolvimento do brincar de crianças comprometidas. Dufour, Ferland e Gosselin (1998) estudaram a relação entre o interesse lúdico e as capacidades funcionais em crianças de 2 a 5 anos com paralisia cerebral, para investigar uma possível avaliação da capacidade de comportamento lúdico dessas crianças.

Couch, Deitz e Kanny (1998) examinaram o papel que o brincar ocupa na prática do terapeuta ocupacional com crianças pré-escolares. Através de questionário enviado a esses profissionais, os autores concluíram que o brincar era importante para a motivação das crianças e era freqüentemente utilizado como uma modalidade do tratamento, mas com menor freqüência, estes profissionais avaliavam comportamentos lúdicos ou relacionava-os aos seus objetivos terapêuticos.

As pesquisas que buscam identificar e definir comportamentos lúdicos podem parecer, aos olhos de alguns, impróprias ou inadequadas, talvez por envolver intervenção e direcionamento intenso na ação lúdica que, por princípio, deveria ser um ato espontâneo da criança.

Pode parecer estranho até definir o que é comportamento lúdico, mas cabe ressaltar que, por vezes, quando as limitações e incapacidades da criança superam sua espontaneidade e sua capacidade em tentar suprir seus desejos e prazeres é preciso sim, olhar, estimular e até mesmo inibir determinados comportamentos, sejam eles de ordem psicológica, cognitiva, motora ou social. Portanto, tentar identificar a intenção ou o comportamento lúdico, por vezes, pode ser essencial para o trabalho terapêutico e educacional com essas crianças.

Stagnitti, Unsworth e Rodger (2000) referem-se ao brincar como uma atividade que tem mais importância como processo que produto, e que envolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Estes autores desenvolveram uma avaliação através dos comportamentos lúdicos para crianças pré-escolares com problemas de aprendizagem. Ainda sobre o brincar de crianças em idade pré-escolar, o estudo de Ziviani, Boyle e Rodger (2001) avaliou o comportamento de brincar de crianças autistas. Os autores concluíram que a maioria dessas crianças possui

dificuldades quanto às habilidades relacionadas ao brincar e necessitam ser estimuladas.

No Brasil, as pesquisas sobre o brincar da criança deficiente são poucas, assim como aponta estudo de McConkey (1985) quanto a pesquisas estrangeiras. Um levantamento realizado no banco de dados das bibliotecas da USP demonstrou um número reduzido sobre esta temática, concentrado nas áreas da Psicologia e da Educação.

Há pesquisas que tratam do brincar como um meio para investigar outros fenômenos, como a relação entre as mães e seus filhos portadores de deficiência mental apresentada por Melo (2000). Tendo por base a abordagem de Winnicott, a autora coleta e avalia seus dados através de entrevistas com as mães e de sessões de ludodiagnóstico.

Também com base na perspectiva de Winnicott, Takatori (1999) aponta para a necessidade de considerar o desenvolvimento emocional no campo da reabilitação de crianças com deficiência física. Através da observação da criança e de seu brincar, a autora propõe um olhar para a forma de ser e fazer da criança, como ponto de partida para a elaboração das intervenções na terapia ocupacional.

A tese de Brunello (2001) mostra a construção de um caminho reflexivo sobre a inserção social de uma criança gravemente deficiente em espaços públicos como praças e parques. Tendo como mediador o aspecto lúdico, a autora levanta diversas questões sobre a inclusão social e sobre as possibilidades de alterar o cotidiano cronificado de pessoas que são considerados significativamente diferentes.

Victor (2000) investigou os aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta de crianças com síndrome de Down, de acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Através de episódios de brincadeiras filmadas, a autora indicou, em seus resultados, que essas crianças têm dificuldades em dar continuidade às ações na interpretação dos papéis e sugere a necessidade de mais investigações sobre o brincar de crianças deficientes.

Os trabalhos de Ide (1990) e de Rodrigues (2000) têm em comum a investigação sobre a utilização do jogo na intervenção pedagógica para a leitura e escrita em crianças com necessidades educacionais especiais. Ide (1990) apresenta uma atuação pedagógica através de jogos, realizada em colaboração com uma

professora, visando a promover o conhecimento da leitura e da escrita com crianças deficientes mentais, num enfoque construtivista.

Rodrigues (2000), baseada na teoria sócio-histórica, refere-se ao jogo como uma atividade que favorece a aprendizagem para leitura e escrita, de crianças deficientes mentais de uma escola especial. Os resultados dessa pesquisa comprovaram progresso na maioria dos sujeitos pesquisados.

O jogo na educação do deficiente mental também é parte da pesquisa de Miranda (1999), que analisa o papel da intervenção dialógica e de atividade lúdica no processo de elaboração conceitual para a construção da leitura e escrita, em alunos de classes especiais, a partir dos princípios teóricos de Vygotsky.

Ribeiro (1998) analisa o jogo como componente da formação inicial e continuada de professores de educação especial, através de análise documental e de entrevistas com alunos e ex-alunos dos cursos da Faculdade de Educação da USP. A autora reafirma a importância dada à utilização do jogo na prática pedagógica com crianças deficientes e conclui que esta utilização está calcada no que ela denomina jogo educativo.

O jogo como elemento importante na organização curricular para deficientes mentais também é referido por Ribeiro (1999). Reportando-se à teoria de Vygotsky, a autora aponta que o jogo vivido pela criança deficiente mental permite trabalhar na zona de desenvolvimento proximal. Assim, o professor deve atuar como verdadeiro mediador, o que o leva a ser responsável pela organização do espaço físico e o construtor do espaço lúdico, valorizando ao máximo as possibilidades do jogo sem a intervenção do adulto.

O conjunto das pesquisas apresentadas neste tópico permite afirmar que o brincar relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças deficientes têm sido foco recente nas diversas áreas do conhecimento – Psicologia, Terapia Ocupacional e Educação.

A partir dessas pesquisas e dos pressupostos apresentados anteriormente, o presente trabalho pretende dar um passo quanto à utilização e ao significado do brincar no desenvolvimento e na educação de crianças com deficiência mental associada ou não a outras deficiências.

Assim, os objetivos estabelecidos foram: 1) identificar os brinquedos e jogos, bem como outros materiais lúdicos, utilizados na educação infantil em escolas especiais; 2) verificar quais e como as atividades são realizadas a partir do material identificado e 3) investigar os valores atribuídos às atividades lúdicas no meio escolar, segundo os professores.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Considerações acerca da metodologia

Na busca de estabelecer a metodologia de um trabalho de pesquisa, é fundamental analisar antes os objetivos deste estudo, para então optar por uma estratégia de coleta de dados que, de forma efetiva, possa trazer respostas às questões que o tema suscita.

Assim, considerou-se como mais adequado trabalhar com dois instrumentos distintos e complementares: um questionário *check-list* e um roteiro de entrevista semi-estruturada.

Alguns autores (Demo, 1981 e Luna, 1999) apontam para vantagens e desvantagens do uso de questionário e de entrevistas. As vantagens do questionário estão no fato de ser um instrumento aplicável a um grande número de pessoas, transportável, de caráter impessoal e com instruções padronizadas. Entretanto, discute-se a relatividade dessa uniformidade, pelo fato das palavras e frases poderem assumir interpretações diferentes para cada pessoa.

Ao estabelecer comparações entre questionários e entrevistas, esses autores apontam que o primeiro fica limitado ao texto escrito, enquanto que a entrevista oferece condições para uma observação do entrevistado. Os pontos destacados como favoráveis em relação a entrevistas são: pode haver o esclarecimento de certos pontos que o entrevistador julgar necessário, complementando as questões do roteiro de entrevista com detalhes, o que leva ao aprofundamento do tema; as informações são obtidas em um espaço de tempo relativamente pequeno, independentemente da devolução, como no caso dos questionários.

Os questionários podem ser elaborados através de questões fechadas com respostas de múltipla escolha; com perguntas abertas que requerem respostas descritivas, ou ainda num formato de *check-list*. Neste último, demanda-se o

preenchimento de informações através de códigos estabelecidos para aquele instrumento de coleta.

Quanto às entrevistas, identificam-se três formatos distintos: estruturado, semi-estruturado e aberto. Um roteiro estruturado exige questões previamente estabelecidas dentro de uma linguagem padronizada e que obedeça a uma seqüência rígida. Os estudos que se adequam a tal tipo de entrevista são aqueles interessados em verificar a ocorrência de eventos numa amostra grande de participantes. A entrevista semi-estruturada utiliza tópicos selecionados, que são abordados com todos os participantes, permitindo ao entrevistador nortear a dinâmica da entrevista. Desse modo, tanto a seqüência das questões ou tópicos temáticos, quanto à linguagem, permitem um relato flexível, dando liberdade ao entrevistado para descrever situações, idéias e valores. O terceiro tipo de entrevista se caracteriza como aberta, na qual os entrevistadores não possuem diretrizes, a dinâmica ocorre através de falas do participante, segundo o que ele julga relevante. Este último relaciona-se a estudos de casos clínicos.

De acordo com Minayo (1996), a entrevista enquanto instrumento de coleta de informações possibilita que a fala revele condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos; transmite as representações de grupos determinados. A autora afirma ainda que, nenhuma entrevista semi-estruturada ou mesmo a não-estruturada é totalmente aberta. Há necessidade de um roteiro cujas qualidades consistem em sistematizar de forma abrangente as questões que o entrevistador irá abordar.

Neste trabalho, optou-se utilizar o questionário no formato *check-list* junto às professoras antes de realizar a entrevista. O questionário possibilitou identificar a disponibilidade dos materiais lúdicos e pedagógicos em sala de aula e na escola, bem como a freqüência de uso dos mesmos.

O roteiro de entrevista a caracteriza como semi-estruturada, com questões previamente elaboradas, mas que permitem uma flexibilidade quanto à linguagem e à seqüência. A elaboração desses instrumentos será apresentada a seguir. A entrevista objetivou verificar a forma de uso dos materiais disponíveis, as atividades realizadas a partir destes e o significado dado pelos professores quanto ao brincar de crianças deficientes mentais em escolas especiais.

Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: um estudo preliminar

A elaboração do questionário teve por base os trabalhos de Brougère (1993) e Kishimoto (1998). O estudo realizado por Brougère (1993) utilizou este tipo de instrumento como parte de uma pesquisa com professores de escolas infantis de Paris, com o objetivo de investigar uma possível relação entre o material possuído pela escola e a pedagogia do professor. Na referida pesquisa, o questionário-inventário, como denomina o autor, foi composto primeiramente por informações gerais da sala de aula pela qual o professor era responsável, seguido por oito itens de materiais diferentes como materiais para atividades simbólicas, de construção etc. Para cada item, o professor deveria marcar com X o colchete correspondente ao material, quando este estava disponível em sala de aula, precisar a quantidade e indicar quando o material era de uso comum à escola.

O trabalho de Kishimoto (1998) buscou identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas Escolas Infantis do Município de São Paulo. Como um dos instrumentos dessa pesquisa, foi elaborado um questionário que se adequasse à realidade brasileira, tendo por base o de Brougère (1993). Neste caso, o instrumento de coleta foi composto por categorias de materiais semelhantes ao estudo francês, entretanto, investigou-se também a frequência com que cada material citado era utilizado em sala de aula.

Essas duas pesquisas contaram com instrumentos metodológicos complementares como entrevistas (Brougère, 1993) e observações (Kishimoto, 1998), de acordo com os temas a serem investigados.

Os trabalhos citados acima foram analisados com o intuito de elaborar um questionário que melhor se adequasse aos objetivos aqui estabelecidos, bem como aos participantes desta pesquisa, professoras de educação infantil de escolas especiais que atendem crianças com deficiência mental, associada ou não a outras deficiências.

Alguns itens foram reformulados para facilitar a compreensão dos participantes da pesquisa, alguns materiais citados nos questionários de Brougère (1993) e Kishimoto (1998) foram excluídos como bancos e tapetes, outros foram incluídos após o estudo preliminar.

O roteiro de entrevista foi elaborado inicialmente, com base no trabalho de Brougère (1993). Em seguida, as questões foram revisadas relacionando-as aos objetivos do presente estudo e as formas de preparar o roteiro.

O estudo preliminar foi realizado para a elaboração definitiva dos instrumentos de coleta de dados, bem como para verificar se os mesmos estavam atendendo as necessidades da pesquisa. Para tanto, duas professoras² de uma escola especial foram convidadas a participar dessa etapa do trabalho. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e a importância do estudo preliminar, solicitando que estes participantes relatassem suas dificuldades e impressões quanto ao preenchimento do questionário e quanto às questões propostas na entrevista.

Os questionários foram entregues às professoras para preenchimento e, após quinze dias aproximadamente, foram recolhidos pela pesquisadora, ocasião em que foram agendadas as entrevistas com esses participantes.

As professoras que participaram do estudo preliminar relataram ter certa dificuldade em indicar a quantidade de materiais de uso comum à escola e alguns disponíveis em sala de aula. Outra dificuldade apontada foi quanto à frequência exata de uso destes materiais.

O roteiro de entrevistas inicialmente elaborado foi aplicado de acordo com o procedimento previsto para a coleta de dados propriamente dita, ou seja, as entrevistas foram agendadas segundo a disponibilidade de tempo das professoras, sendo necessário cerca de uma hora para sua realização. Em seguida, foi solicitado às professoras que comentassem as questões da entrevista e que fizessem suas sugestões relacionando-as aos objetivos da pesquisa e de suas práticas pedagógicas. Cada entrevista foi gravada e, posteriormente, as fitas foram transcritas para a análise das informações.

Em seguida, estudou-se detidamente toda a informação obtida nos questionários, nas entrevistas e nos comentários das professoras sobre tais instrumentos. Com isso, foi possível verificar quais as modificações necessárias para a definição dos instrumentos de coleta de informações.

O formato do questionário foi modificado, sendo mantido o quadro para preencher. Entretanto, o item *quantidade* foi excluído, devido à dificuldade relatada

² Optou-se por utilizar o termo no feminino, tendo em vista que todos os participantes da pesquisa eram mulheres.

pelas professoras em preenchê-lo. Um texto explicativo sobre o preenchimento do questionário foi incluído, para que o professor tivesse acesso às instruções também no momento de responder. Para o item *freqüência de uso* foi sugerido que o professor indicasse, de modo aproximado, seguindo as seguintes alternativas: número de vezes por semana (por exemplo: 2/S, quando um determinado brinquedo era utilizado cerca de duas vezes por semana) e a letra E (eventualmente) para uso mensal e em ocasiões especiais.

O roteiro de entrevistas também sofreu alterações. Foram acrescentadas questões relacionadas à utilização do espaço físico, aos materiais confeccionados pelo professor e pelas crianças e quanto às brincadeiras que o professor observava entre seus alunos.

Outras alterações consideradas fundamentais no roteiro de entrevista foram quanto à seqüência das questões. Considerou-se adequado iniciar a entrevista reportando-se primeiramente ao uso dos materiais referidos no questionário e utilizados com mais freqüência pelos professores; seguido pelas atividades em que os mesmos são utilizados. Por fim, as questões relacionadas aos valores que o professor atribui ao tema. Definiu-se também a utilização das palavras jogo, brinquedo, brincadeira e brincar, nas questões. O termo atividades lúdicas, inicialmente utilizado foi excluído, pois considerou-se que tal termo confundia os entrevistados.

Assim, o questionário possibilitou identificar a disponibilidade dos materiais lúdicos e pedagógicos em sala de aula e os de uso comum à escola, bem como a freqüência de uso dos mesmos. O roteiro definitivo de entrevista permitiu obter informações gerais sobre o professor e sobre a sala de aula em que atua; investigar a presença de jogos e brinquedos confeccionados; locais e momentos em que esses materiais lúdicos são utilizados e em que tipo de atividade, assim como adquirir dados sobre o significado do jogo, do brinquedo e da brincadeira na opinião do professor.

Os instrumentos definidos através do estudo preliminar e utilizados na pesquisa se encontram nos ANEXOS 1 e 2.

Procedimento metodológico

Como aponta Minayo (1996), existem alguns procedimentos para a entrada do entrevistador no campo de pesquisa. São eles:

- definir a porta de entrada no grupo em que se encontram os participantes da pesquisa;
- referir aos interesses da pesquisa, explicitando as contribuições que as informações do participante poderão acrescentar à pesquisa;
- explicitar os motivos da pesquisa;
- justificar a escolha dos participantes;
- garantir o anonimato quanto às informações e a utilização dos dados exclusivamente para a pesquisa.

Seguindo esses procedimentos, os dados dessa pesquisa foram obtidos através das professoras de educação infantil de escolas especiais, que atuam com crianças com deficiência mental associada ou não a outras deficiências. O contato com estas professoras ocorreu por intermédio das escolas.

Primeiramente, foi realizado um levantamento das escolas especiais da cidade de Campinas que atendem crianças com deficiência mental. Foram selecionadas oito escolas, através de catálogo telefônico e do Manual de Recursos Sociais do Município de Campinas (FEAC, 1997), que contém uma relação de instituições que oferecem serviços diversos, como instituições assistenciais, filantrópicas, asilares, educativas etc.

Após o primeiro contato, realizado por telefone, a pesquisadora agendou um encontro com a direção ou com a coordenação pedagógica de cada escola especial. Estes encontros tiveram o propósito de apresentar os objetivos e os procedimentos da pesquisa; de verificar se havia classes de educação infantil e se havia possibilidade de convidar as professoras a participarem das etapas deste estudo.

Das oito escolas visitadas inicialmente, duas não possuíam classes de educação infantil e uma havia excluído as salas de educação infantil e iniciado um trabalho de inclusão através de apoio pedagógico as crianças que freqüentavam escolas infantis do ensino regular. Assim, cinco escolas atenderam aos critérios

estabelecidos e se prontificaram a contribuir através da participação de suas professoras.

Após os primeiros contatos com as escolas, a pesquisadora foi apresentada às professoras para que fossem explicados os objetivos e as etapas da pesquisa e para convidá-las a participarem da mesma. As apresentações da pesquisadora às professoras variaram segundo a dinâmica estabelecida em cada escola. Em algumas delas, a pesquisadora foi convidada a participar de reuniões gerais, em outras, as diretoras apresentaram a pesquisadora individualmente a cada professora.

Nestas apresentações, a pesquisadora buscou explicar os objetivos da pesquisa de modo claro, assim como todas as etapas da coleta de informações. Foi mostrado a cada professora um modelo do questionário a ser preenchido e garantido o sigilo quanto à identidade das participantes.

A maioria das professoras convidadas aceitou participar da pesquisa. Apenas duas professoras não consentiram; uma se justificou dizendo não apreciar esse tipo de prática e a outra solicitou à direção da escola que não participasse nem da apresentação da pesquisa.

Ao todo quinze professoras participaram deste estudo. Em termos estatísticos, este tipo de amostragem se caracteriza como um estudo casuístico, em que todos os membros que se enquadram nos requisitos estabelecidos para a pesquisa são convidados a contribuir, ficando a critério destes o consentimento de participação.

A partir do consentimento das professoras, foram agendadas em comum acordo, as datas de entrega e devolução do questionário. No momento em que os questionários foram entregues às professoras, foram explicadas novamente as formas de preenchimento do mesmo. A data para a devolução do questionário preenchido variou entre 10 e 20 dias.

Na devolução do questionário eram agendadas as entrevistas, que também foram realizadas em comum acordo entre cada professora, a direção da escola e a pesquisadora. O tempo mínimo necessário para a realização de cada entrevista foi de uma hora.

No intervalo entre a devolução do questionário e a entrevista com as professoras, a pesquisadora verificava como o questionário havia sido preenchido, visando a destacar os materiais mais utilizados pelas professoras e identificar

possíveis observações, já que a forma de utilização e as atividades realizadas a partir desses materiais seriam temas da entrevista.

No início da entrevista, o questionário era revisto junto com a professora, sendo perguntado se estava de acordo e se havia alguma dúvida quanto ao preenchimento. A pesquisadora pedia permissão para gravar a entrevista, reafirmando o sigilo da identidade da professora. Durante a entrevista, buscou-se estabelecer um clima agradável para que as entrevistadas se sentissem confortáveis para expressar suas opiniões e atitudes. Houve a preocupação de abordar todos os tópicos do roteiro com todas as entrevistadas, mas respeitando as falas de cada uma delas.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete utilizando um gravador portátil, para posterior transcrição das falas, o que foi essencial para o procedimento de análise dos dados.

A fim de contextualizar os relatos das participantes da pesquisa e do brincar na escola especial, foi realizada uma breve caracterização das escolas através de encontros com a direção ou com a coordenação pedagógica dessas instituições. Estes dados complementares permitiram melhor compreensão das informações dadas pelas professoras quanto à disponibilidade de materiais; clientela atendida e caráter da instituição.

Caracterização das escolas especiais

Todas as escolas especiais nas quais as participantes da pesquisa estão inseridas são de caráter filantrópico. Assim sendo, a maioria dos materiais que as mesmas possuem são adquiridos através de doações. Há verbas para compra de materiais e manutenção das instituições que são obtidas através dos governos federal e estadual, e também de doações. Algumas solicitam uma mensalidade simbólica aos pais, quando estes têm condições. As professoras são funcionárias públicas municipais que prestam serviço nestas instituições.

Os dados informativos sobre a caracterização das escolas especiais estão apresentados no quadro I. Os nomes das escolas foram substituídos por letras, a fim de preservar estas instituições e garantir o sigilo da identidade das professoras.

Quadro I: Distribuição das escolas especiais segundo características da população atendida, período de permanência das crianças na escola e número de participantes na pesquisa.

Escolas Especiais	Características gerais sobre a clientela	Período de permanência na escola	Número de professoras participantes
A	Deficiência Mental com Independência nas AVDs ³	Meio Período	5
B	Deficiência Mental com Independência nas AVDs	Meio Período	2
C	Deficiência Mental associada ou não a outras deficiências	Meio Período	1
D	Síndrome de Down	Integral	3
E	Deficiência Mental associada ou não a outras deficiências	Meio Período	4

Apenas uma das escolas trabalhava somente com crianças com síndrome de Down e em período integral, sendo um período destinado à escolarização e o outro para atendimentos clínicos e recreação. As professoras dessa escola permaneciam os dois períodos com as crianças e realizavam as atividades de escolarização e de recreação.

As outras quatro escolas atendem crianças com deficiência mental associada ou não a outras deficiências de diferentes causas. No entanto, duas escolas têm como critério para a matrícula das crianças, a independência nas seguintes atividades da vida diária (AVD) higiene pessoal, alimentação e locomoção. As outras duas não possuem este critério, atendendo diversas crianças dependentes nas AVDs. Isto leva a uma distribuição entre as escolas especiais, mesmo que não explicitada, das crianças mais e menos comprometidas.

Cabe ressaltar que tal fato influencia na dinâmica das atividades e na escolha dos materiais utilizados pelas professoras com as crianças, podendo também

³ Atividades da Vida Diária (AVDs): tarefas de cuidados pessoais consideradas necessárias para enfrentar as necessidades da vida diária, incluindo atividades como tomar banho, vestir-se, arrumar-se, escovar os dentes, comer, tomar remédios e comunicar-se. (Neistadt e Crepeau, 2002).

interferir nas propostas de atividades educacionais, de acordo com as capacidades e dificuldades das crianças que compõem uma sala de aula.

Participantes

Todas as professoras de educação infantil das escolas especiais da cidade de Campinas, que atuam com crianças com deficiência mental associada ou não a outras deficiências foram convidadas a participar da pesquisa. Apenas na escola A houve recusa de duas professoras em participar. Nas outras escolas todas as professoras fizeram parte da amostra.

O número reduzido de participação na escola C ocorreu devido ao fato de duas professoras terem contribuído para o estudo preliminar, portanto foram excluídas desta etapa da pesquisa. Outro fator que influenciou este número foi que, na ocasião da coleta propriamente dita, esta escola havia iniciado um trabalho de inclusão com as crianças das classes de educação infantil. Assim, as professoras realizavam apoio pedagógico, uma vez por semana, havendo apenas uma professora que desenvolvia um trabalho educacional todos os dias da semana com as mesmas crianças.

Em todas as escolas especiais, as professoras eram pedagogas com habilitação específica em educação especial ou deficiência mental (DM). O quadro II possibilita visualizar a formação das professoras, o tempo de magistério na área da educação especial, a instituição em que atua e o número de alunos que compõem suas classes.

Quadro II: Distribuição dos participantes – caracterização da habilitação, tempo de magistério, formação continuada, instituição e número de alunos.

Habilitação	Tempo de Magistério	Formação Continuada	Instituição	Número de Alunos
DM	14 anos	Psicopedagogia	A	4
Educação Especial	10 anos	-----	A	9
DM	3 anos	Psicopedagogia	A	9
DM	20 anos	-----	A	9
DM	13 anos	-----	A	6
DM	18 anos	-----	B	3
Educação Especial	5 anos	-----	B	5
Educação Especial	3 anos	-----	C	4
DM	13 anos	Mestrado	D	4
DM	13 anos	Psicopedagogia	D	6
DM	1 ano	-----	D	4
Educação Especial	18 anos	-----	E	4
DM	10 anos	Psicopedagogia	E	4
DM	6 anos	-----	E	4
Educação Especial	7 anos	-----	E	3

A maioria das professoras (66,6%) fez pedagogia com habilitação em deficiência mental (DM), as outras em educação especial. O tempo de magistério na educação especial variou de 1 a 20 anos.

Apenas cinco (33,3%) professoras fizeram algum tipo de formação continuada. Destas, quatro (80%) possuíam especialização em psicopedagogia e uma (20%) o título de mestre em educação especial.

É possível observar que o número de alunos nas classes destas escolas especiais variou entre 3 a 9, o que corresponde a 5,2 em média. A quantidade reduzida de alunos nas salas de aula pode estar relacionada ao tamanho das escolas, mas o grau de incapacidade e dependência das crianças que compõem uma classe

parece ser o fator determinante, pois foi observado que quanto maior o grau de incapacidade, menor o número de alunos.

Com a breve caracterização do contexto em que se encontravam as participantes desta pesquisa e seus dados quanto à formação e número de alunos, serão apresentados a seguir os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

Diante de tantos dados, surge a necessidade de fazer alguns recortes, optou-se então por organizar e apresentar o conjunto dessas informações em dois momentos distintos.

Primeiramente, serão apresentados os resultados quantitativos obtidos através do questionário, sobre os materiais disponíveis nas escolas especiais e sua frequência de uso. Conjuntamente, serão utilizados alguns dados qualitativos obtidos através das entrevistas com as professoras, relativos ao uso de brinquedos e jogos descritos no questionário, tendo em vista que algumas questões da entrevista solicitavam exemplos de utilização destes materiais.

A forma de utilização dos materiais lúdicos citados pelas professoras compôs um dos temas da entrevista, o que permitiu complementar os dados quantitativos obtidos no questionário.

Num segundo momento, serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas, relativos aos temas abordados e sistematizados, como por exemplo: a importância do brincar na escola, as opiniões e os valores atribuídos aos jogos, brinquedos e brincadeiras da criança deficiente mental.

Questionário

As categorias presentes no questionário estão sintetizadas em tabelas com a presença de 4 a 6 itens mais citados para a análise de utilização. As categorias são: 1) brinquedos em escala infantil, são aqueles cujo tamanho é proporcional a estatura das crianças, como boneca-bebê e triciclo; 2) brinquedos em miniatura, como carrinhos e animais de plástico; 3) brinquedos de encaixe e construção; 4) materiais para fantasia e dramatizações; 5) jogos de regras; 6) materiais para atividades diversas, como tinta

e cola; 7) materiais audiovisuais e de informática e 8) brinquedos e materiais de parque.

Os itens mais citados de cada categoria foram agrupados em ordem decrescente. Foram somados os dados referentes à disponibilidade dos materiais nas salas de aula e na escola. Posteriormente, foi calculada a porcentagem de materiais disponíveis quanto ao total de questionários.

Com o número total de disponibilidade de cada item foi calculada a porcentagem da frequência de uso em: uma vez por semana, 2 a 4 vezes por semana, todos os dias, eventualmente e o não uso. Tais dados estão dispostos em tabelas de acordo com as categorias de materiais lúdicos.

Na primeira coluna da tabela 1, estão relacionados os brinquedos em escala infantil mais citados pelas professoras. Na segunda coluna, estão as porcentagens de disponibilidade desses materiais. As porcentagens relativas à frequência de uso estão apresentadas nas outras colunas, incluindo o não uso destes materiais, mesmo quando disponível.

TABELA 1: Disponibilidade e frequência de uso dos brinquedos em escala infantil

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Brinquedos de Pelúcia	86,6%	30,7%	38,4%	23,1%	-----	7,7%
Boneca-Bebê	80%	33,3%	33,3%	33,3%	-----	-----
Telefone	66,6%	20%	30%	40%	-----	10%
Utensílios de Cozinha	53,3%	12,5%	25%	62,5%	-----	-----
Brinquedos Musicais	46,6%	42,8%	28,6%	28,6%	-----	-----

Brinquedos de pelúcia, boneca-bebê e telefone estão presentes em mais da metade das escolas. Estes brinquedos são utilizados 1 dia na semana por 25 a 38,4% das professoras. Os dados das entrevistas relativos à utilização desses materiais permite compreender as porcentagens da frequência de uso.

Os relatos de cerca de 30% das professoras demonstraram que há um dia marcado para o uso desses brinquedos: “*Aqui, no caso sexta-feira, pra brincar de casinha...*”⁴ ou ainda “*Então, tem o dia da leitura, tem o dia do brinquedo*”.

A utilização desses brinquedos de 2 a 4 dias na semana aparece com porcentagens que variam entre 23,1 a 62,5%. Nestes casos, tais materiais são utilizados com o objetivo de estimulação sensorial e de exploração do material. Uma das professoras cuja classe é formada por crianças com deficiência mental associada a outras deficiências e que são completamente dependentes, exemplifica a forma como utiliza esses brinquedos:

“Aí eu pego os bichinhos de pelúcia, aí: ‘Olha, vamos ver esse daqui. Esse tem rabo, esse não tem, olha como ele é macio’. Passo no rosto. Dá pra apertar (...) E aí, eu sempre faço um pouco assim, converso com elas, junto, e depois eu saio um pouco, e deixo, pra ver como que elas vão reagir com o brinquedo, com o material. Acabo sempre, acho que fica muito assim, dividido. Agora é a bandinha, agora é o brinquedo de pelúcia ...”

Os utensílios de cozinha são os itens mais utilizados ao longo da semana, possivelmente por terem um caráter didático aos olhos das professoras e estarem relacionados ao treino das AVDs, como demonstrado neste exemplo:

“Quando a gente vai pra cozinha, na culinária, o que a gente vai ter que usar? Vamos fazer suco, é a jarra, é colher pra mexer é suco que vai ter que colocar, então vamos pegar a casinha. ‘A Lu⁵ faz um suco’. Então tem a jarrinha, ela mexe, então a gente faz tudo isso antes de trabalhar na culinária, de estar indo pra cozinha, elas servem, porque lá elas fazem e elas provam pra ver se está bom se precisa de mais açúcar, então aqui elas fazem de colocar um pouquinho no copo, tudo brincando de faz-de-conta. Tem um objetivo que vai ser usado lá na cozinha.”

⁴ Por vezes, foram modificadas algumas palavras, como por exemplo: “tá vendo” foi substituído por “está vendo”. Também foram omitidos certos termos relativos a vícios de linguagem, tais como “tá” e “né”.

⁵ Os nomes contidos nos relatos aqui apresentados são fictícios, a fim de garantir o sigilo e a integridade dos participantes diretos e indiretos da pesquisa.

O telefone aparece nos momentos de brincadeiras livres, como o exemplo dado por uma das professoras sobre a atual brincadeira de seus alunos nos momentos em que vão à sala de brinquedos:

“Olha, o que eu percebo que tem mais interação entre o grupo e, às vezes, até solitário, é o telefone. Eles pegam o telefone de brinquedo e fica: ‘Alô?’, sabe, e de repente, um pega, lá tem dois ou três telefones quebrados, e eles ficam: aí ligam pra mim, falando comigo e entre eles: ‘Alô, você vai passear?’”

Outra professora exemplifica o uso do telefone na própria sala de aula, também num momento livre das crianças. É interessante notar que há uma preocupação em justificar o uso do material, com fins educacionais, no caso, para o desenvolvimento das relações sociais:

“... o telefone, na hora do brinquedo, esse horário mais livre que eu deixo no final, tem o telefone, que tem uma aluna (...) ela quer conversar com alguém. Então, eu uso mais assim. São dois alunos que usam mais o telefone. É mais para o social, mesmo, sabe, pra desenvolver o social, pra estar falando”

Em todas as escolas especiais nas quais estas professoras trabalham, há uma sala de brinquedos e jogos. É um espaço onde estes materiais ficam guardados, cabendo às professoras irem buscar para levar à sala de aula. Em apenas duas escolas há uma espécie de brinquedoteca, na qual as crianças também podem ir para brincar. No entanto, dessas duas últimas, apenas uma realmente utiliza esse espaço para brincar.

“Os brinquedos mesmo: casinha, boneca, essas coisas tem mais na brinquedoteca mesmo. Então aqui é mais o material pedagógico. Jogos pedagógicos, tal. E lá, os brinquedos que aí eu levo eles lá para brincar.”

A tabela 2 demonstra que os brinquedos em miniatura estão menos disponíveis nas escolas quando comparados com os brinquedos em escala infantil.

TABELA 2: Disponibilidade e frequência de uso dos brinquedos em miniatura

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Boneca de Pano	66,6%	50%	40%	10%	-----	-----
Veículos Mecânicos	60%	22%	-----	55,5%	22,2%	-----
Fazenda	53,3%	25%	37,5%	12,5%	-----	25%
Animais	40%	33,3%	33,3%	16,6%	-----	16,6%
Miniatura de Casa	33,3%	-----	60%	40%	-----	-----

De modo diferente dos em escala infantil, os brinquedos em miniatura são mais utilizados apenas uma vez na semana. Ambas categorias de brinquedo permitem o jogo simbólico das crianças, no entanto, eles estão pouco acessíveis. Em geral, esses materiais estão guardados em uma sala fechada, e mesmo quando estão disponíveis na sala de aula, são pouco acessíveis às crianças.

“Tem uns brinquedos aqui, mas aquele ali é mais ... é boneca, está vendo aqui? Olha são sucatas porque eles deixam aqui e vai quebrando tudo. Esses jogos, ursinhos, tem bonequinha ali...mas normalmente, eu deixo lá pra cima, porque eles estragam, eles quebram muito (...) se você colocar dois, três brinquedos, um vai chegar quebrado até o final da atividade.”

Boneca de pano, como pode-se observar na tabela 2, apesar de ser o brinquedo em miniatura mais disponível nas escolas, tem um alto percentual de não uso. Quando utilizado, parece ser no dia do brinquedo, pois 40% de sua utilização ocorre uma vez por semana. Os veículos mecânicos (carrinhos) e as miniaturas de casinha são utilizados com maior frequência 2 a 4 vezes por semana. Uma das professoras explicou como os carrinhos são utilizados pelas crianças em sala de aula:

“Agora, os carrinhos, a gente tem carrinho miniatura, eles têm um saco grande, eles adoram, fazem fileira. Daí separa por tamanho, por cor, eles mesmos. E tem os carrinhos maiores, mas eles não dão muita importância, eles preferem as miniaturinhas de carrinhos.”

Novamente a preocupação com o uso didático do brinquedo aparece como justificativa para a presença deste material fora do momento determinado pelas escolas para brincar, ou seja, quando este material é utilizado sem ser no dia do brinquedo, ele tem que ter um caráter de ensino de conteúdos didáticos. O mesmo parece não ocorrer com os brinquedos de encaixe e construção.

A tabela 3 permite verificar a grande disponibilidade de brinquedos de encaixe e construção. Todas as professoras mencionaram o uso de brinquedos de encaixe, sendo que 60% destas utilizam 2 a 4 vezes por semana e as outras 40% responderam que utilizam 1 dia na semana.

TABELA 3: Disponibilidade e frequência de uso de brinquedos de encaixe e construção

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Encaixes	100%	-----	40%	60%	-----	-----
Quebra-Cabeças	93,3%	-----	35,7%	57,1%	-----	7,1%
Lego	66,6%	-----	30%	50%	10%	10%
Caixa com Cubos	53,3%	50%	12,5%	25%	-----	12,5%
Construções (peças de madeira)	46,6%	28,5%	28,5%	42,8%	-----	-----

Essa categoria de brinquedos parece ser a preferida entre as professoras, por estar relacionada à aprendizagem de conteúdos e ao treino das coordenações motoras. No entanto, a forma de utilização desses materiais varia de acordo com o grau de comprometimento das crianças e dos objetivos estabelecidos pelas professoras, como pode ser observado nos relatos sobre o uso dos brinquedos de encaixe.

“Encaixe é sempre tamanho grande, entende? Não é aquele Lig-Lig pequenininho. Tem que ser sempre grande. Eles não sabem brincar. É sempre assim, de estar mostrando como que encaixa (...) Eles estão na fase de aprender a brincar.”

Outra professora que também trabalha com crianças com grande atraso no desenvolvimento global deu o seguinte exemplo sobre brinquedo de encaixe:

“... é uma caixinha com peças pra colocar dentro, sabe? Vamos supor, é estrelinha, oval, quadrado. Então eles pegam, sentam. (...). Ai é a vez do Rui. ‘Vamos guardar o quadradinho? O amarelo’. Você já vai pondo as cores. É, você entende? Eu trabalho tudo, dentro de conceitos.(...).O encaixe é muito rico. Porque o encaixe, você está trabalhando a atenção, coordenação motora fina, viso motora.”

Nos momentos de atividade livre, os brinquedos de encaixe também são utilizados. No entanto, a partir das observações das professoras quanto à capacidade das crianças em utilizar tal material, estes ganham objetivos específicos, como por exemplo:

“... eu tiro todos os jogos, eles vão escolhendo. Eles escolhem, sentam, cada um com o seu, ou junto, é livre (...) Os brinquedinhos de encaixe, quando está livre, eles brincam de fazer torre, e eu não interfiro. Agora, se eu quero, igual eu falei: trabalhar cor. ‘Ah, então, vamos ver agora quem consegue construir uma torre amarela’, já que eu quero trabalhar a cor, entendeu? ‘Vamos fazer uma coisa: você faz amarela e você faz verde.’ eu estou direcionando para o que eu quero, então é o mesmo que eles usam geralmente.”

De um modo semelhante aos brinquedos de encaixe, observa-se a forte presença de quebra-cabeças (93,3%), que são utilizados com maior frequência ao longo da semana. Na prática eles são utilizados tanto na ocupação do tempo livre, como em atividades que contêm objetivos educacionais específicos:

Em atividade livre:

“... sexta-feira pra brincar a gente usa ali, o Lego é sempre no chão mesmo, eu sento no chão com eles com qualquer brinquedo de montagem, um quebra-cabeça (...) eu dou os jogos e cada um escolhe o que vai fazer.”

Com objetivo de desenvolver habilidades específicas:

“Os quebra-cabeças às vezes nós montamos com relação à coordenação pra eles desenvolverem, por exemplo, nós começamos com duas peças grandes, depois, nós trabalhamos com três e, assim, sucessivamente, até eles conseguirem com as menores. Ainda nós não chegamos nas menores, que eles ainda têm bastante dificuldade no montar.”

Ou ainda a confecção de um quebra-cabeça, numa atividade de língua portuguesa:

“Então vamos fazer um quebra-cabeça (...) eu trabalho tudo, desde a confecção, coordenação motora, atenção, sabe, é tudo (...) tudo no horário da atividade de Português, mas ela é complexa, ela atinge tudo.”

A disponibilidade e o uso de materiais para fantasias e dramatizações estão demonstrados na tabela 4.

TABELA 4: Disponibilidade e frequência de uso de materiais para fantasias e dramatizações

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Fantoches	100%	26,6%	26,6%	26,6%	-----	20%
Roupas de Fantasia	73,3%	45,5%	-----	-----	-----	54,5%
Marionetes	66,6%	40%	10%	-----	-----	50%
Cenários	40%	33,3%	-----	-----	-----	66,6%

De modo geral, estes materiais estão disponíveis nas escolas especiais, porém quase não são utilizados no dia-a-dia. As porcentagens mais representativas, na tabela, encontram-se nos itens **Não Uso** e **Uso Eventual**.

Nesta categoria, os fantoches são os materiais mais utilizados, 26,6% das professoras utilizam uma vez por semana, provavelmente no dia do brinquedo. Outras 26,6% usam estes brinquedos 2 a 4 vezes por semana.

O exemplo a seguir demonstra o uso de fantoches vários dias da semana, a professora explica que devido ao grau de deficiência das crianças, ela precisa de instrumentos atraentes para manter a atenção da classe:

“...pelo tipo de sala que eu tenho, tudo que você transformar em fantoche fica mais divertido, vamos dizer assim. Então eu uso muita coisa pra contar historinha. E o fantoche tem na escola e eu tenho também na sala, e aí brinca, e eles acham um barato. Eles estão experimentando colocar na mão deles, também. Eles gostam de fantoche. Fantoche, música, são coisas que eles gostam demais.”

Em outro relato, é possível observar o uso do fantoche para estimular a expressão corporal e verbal de crianças pequenas com síndrome de Down. Neste caso, os fantoches são utilizados pelas crianças, conjuntamente com outros materiais:

“O fantoche é trabalhado com um cenário que a gente forma um teatro, brinca com as crianças (...) normalmente eu coloco em frente ao espelho pra eles verem o que eles estão fazendo com o animal, com música, no cenário, fica super jóia e eles adoram e aí eles se soltam, aí soltam a voz, eu escuto o volume de voz que eles têm, eles conversam mais.”

A categoria de jogos de regras, demonstrada na tabela 5, possui seis itens por terem sido citados como material disponível por, pelo menos, 80% das professoras. O que indica o alto índice de disponibilidade desses jogos nas escolas especiais.

TABELA 5: Disponibilidade e frequência de uso de jogos de regras

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Jogos de Formas e Tamanho	100%	26,6%	20%	40%	-----	13,3%
Jogos de Imagens Seqüenciais	86,6%	30,7%	7,6%	53,8%	-----	7,6%
Jogos de Numeração e Matemática	86,6%	46,1%	15,3%	38,4%	-----	-----
Jogos de Seriação e Classificação	80%	33,3%	25%	41,6%	-----	-----
Jogos de Profissões e Cores	80%	41,6%	16,6%	41,6%	-----	-----
Jogos de Relações e Memória	80%	25%	16,6%	58,3%	-----	-----

Apesar do alto índice de disponibilidade dos jogos de regras, ao observar a utilização desta categoria, pode-se verificar que o item **Não Uso** varia de 25 a 46,1%. A não utilização destes materiais parece ocorrer devido a dois fatores: 1) as escolas recebem doações de brinquedos e jogos, porém nem sempre estes são de real utilidade e 2) como já foi dito anteriormente, há classes nas quais as crianças apresentam um alto grau de comprometimento, o que impossibilita o uso de materiais mais estruturados e elaborados.

Uma das professoras comenta sobre a inutilidade de alguns materiais doados à escola e como ela tenta aproveitá-los, adaptando-os de acordo com seus objetivos pedagógicos:

“Aqui tem bingo de letras e números, letras e números juntos (na mesma cartela) porque assim tem muito um costume de doarem brinquedos, só que é sempre faltando peças que não dá pra gente aproveitar nada, então isso daqui foi sobra de um jogo que veio e eu adaptei, fiz xerox, colei todas as peças numa folha aí fiz o xerox colorido e montei, que a gente faz tipo um bingo de figuras, e também quando veio a doação vieram essas sobras de borracha. Aqui é um bingo de palavras, realçando as letras inicial e final.”

No relato seguinte, a professora justifica a não utilização dos jogos de regras:

“... você conhece, sabe o que vai interessar pra cada um, o que eles podem fazer. Então às vezes tem muito brinquedo, mas que não tem interesse pra eles, então.”

Quando estes jogos são utilizados, é interessante notar que aparecem com mais frequência de 2 a 4 dias na semana (de 38,4 a 58,3%). Esta frequência de uso pode ser explicada através dos seguintes fatores:

A necessidade que há de repetição da atividade para que as crianças consigam compreender os jogos, como conta uma das professoras:

“...pra dar uma estruturada pra brincar corretamente (...) esse jogo tem que ser, pelo menos uns quinze dias, jogado todos os dias, entendeu? Porque aí eles pegam o manejo da coisa. Fica jóia.”

Outro fator é a presença desses materiais no tempo livre dado às crianças entre uma atividade e outra:

“Eu uso quase que todo dia. O dominó, aqui também, o jogo de memória. Porque sempre no final da aula 10:30, eu tenho 20 minutos, 10:50 eles vão almoçar. Eu sempre dou jogos (...) eu até deixo alguém ali desenhando, pintando alguma coisa, ou brincando com alguma coisa que trouxe de casa, pra estar incentivando o outro com a memória, com encaixe, dominó. Que nem o jogo da memória, eles já jogam sozinhos. Eles seguem a seqüência.”

No entanto, a alta frequência de uso desses jogos ao longo da semana, parece mesmo estar na possibilidade que estas atividades possuem de envolver conteúdos educacionais específicos:

“... é através desses jogos que eu faço o meu trabalho, e que eu vou ensinar a ler e escrever (...) Dominó de cores, às vezes eu tiro de revistas, mando xerocar. Só que esse aqui eles só pintaram e colaram o contact. Mas tem outros jogos, que a gente desenha. É, assim, é

um trabalho em conjunto. Olha, esse aqui é um jogo de memória, só que com letras. Esse é a palavra e o desenho. Então, ele tem que ir visualizando. Eles gostam muito de jogar e aí vai guardando as letras. Já vai guardando as letrinhas, as palavras. Olha, esse aqui também, é memória de animais. É macho e fêmea, trabalhando macho e fêmea: galinha, galo.”

Nos exemplos dados pelas professoras nota-se que estes jogos sofrem adaptações quanto às regras, para facilitar a compreensão por parte das crianças ou ainda são confeccionados pelas professoras, tornando-os mais simplificados e relacionando-os com objetivos específicos:

“Assim as regras principalmente, quando a regra exige muito deles, você precisa amenizar. Sempre de uma forma que fique muito mais fácil (...) Porque eles ainda não conseguem trabalhar dentro das regras. Mesmo o jogo de memória, dominó a variedade, você vai trabalhar os números, as letras, conceitos, mas de formas variadas.”

Outro exemplo mostra que a professora confecciona o jogo:

“Assim um jogo de memória simples, porque esse que tem aqui é muito elaborado pra eles, então coisa simples com seis ou oito peças, com o nome deles. Então eu mesma faço.”

Na tabela 6 estão os materiais para atividades diversas. São materiais que podem ser utilizados para a confecção de jogos ou para atividades didáticas. Este tipo de material está bastante disponível nas escolas e todas as professoras utilizam ao longo da semana.

TABELA 6: Disponibilidade e freqüência de uso de materiais para atividades diversas

Itens mais Citados	Disponíveis	Freqüência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Livros de Estórias	100%	-----	46,6%	33,3%	20%	-----
Giz de Cera	86,6%	-----	23,1%	46,1%	30,7%	-----
Colas	73,3%	-----	18,2%	45,4%	27,3%	9%
Tintas Coloridas	73,3%	-----	63,6%	36,3%	-----	-----
Recorte e Colagem	66,6%	-----	40%	50%	10%	-----
Pincéis	66,6%	-----	60%	40%	-----	-----

O livro de estórias se destaca com 100 % de disponibilidade e de uso. A utilização deste material é mais freqüente uma vez por semana (46,6%), seguida por 2 a 4 vezes por semana (33,3%).

Algumas professoras reservam um dia da semana para utilizarem os livros de estórias como pode-se observar nos relatos a seguir:

“Então, o livro eu também trabalho. Toda quinta-feira eu trabalho o livro.”

Ou ainda:

“Toda semana estou levando livro de estória, ou daqui desses livrinhos, mas geralmente é da biblioteca. Eles vão à biblioteca e pegam.”

Outros relatos demonstram que o livro está presente nos momentos de manipulação livre das crianças:

“Tem a hora da caixa de livros, porque eles sabem que naquela hora eu estou ocupada, entendeu?”

Em classes nas quais as crianças estão num nível mais avançado, há uma integração do livro de estória com o uso de outros materiais para atividades diversas, como aponta uma das professoras:

“... eu vou contar estória pra eles. Às vezes eu uso fantoche, às vezes eu leio, às vezes eu conto. Sempre mais com a estória do Sítio. E dentro dessa estória então eu tiro alguma atividade de colagem, pintura. Então vamos pintar a Dona Benta. Vamos desenhar uma árvore do Sítio. Sempre procurando um gancho dessa estória para uma atividade...”

Materiais como giz de cera e tintas coloridas são utilizados mesmo em classes cujas crianças apresentam um quadro clínico bastante comprometido. Uma professora comentou sobre a dificuldade de utilizar tais materiais, sendo necessário trabalhar de forma individualizada com as crianças:

“Pintura livre, pintar a mão, pintar o pé. É esse tipo de atividade. (...) enquanto eu estou fazendo uma atividade com uma criança, eu dou um outro brinquedo, para outra ou pro grupo que está ali (...) porque por exemplo, assim você não consegue: ‘Olha, agora todo mundo vai fazer.’ Não, você tem que fazer individual, com cada criança.

Em outra classe, a professora relaciona a seleção dos materiais com o grau de dificuldade de seus alunos:

“... o meu nível é a base. Então eu não trabalho com tesoura. Eu trabalho com lápis, pouco. Eu trabalho mais com giz. Giz de cera grosso, você entende? Tudo grosso. Eu trabalho muito com tinta. Muito com tinta.”

Há uma preocupação pedagógica entre as professoras, quanto ao uso de materiais como papéis e lápis, assim como de atividades de recorte e colagem, já que estas são atividades mais ligadas a conteúdos e práticas educacionais, como mostra o relato de uma das entrevistadas:

“... pintar alguma coisa, fazer atividade no papel. A minha sala, não era pra usar tanto papel. Sou sincera pra você, mas eu trabalho muito com comemoração. Trabalho muito assim: ontem foi Dia da Música. Então aí eu trabalho muito no papel. Eu acho importante

porque eles se dispersam muito. Então, esse papel seria mais para eles estarem fixando, o dia de hoje...”

É interessante notar que recorte e colagem são utilizados por 50% das professoras de 2 a 4 vezes por semana. O recorte e a colagem estão presente na elaboração de diversas atividades, como no uso de sucata; mas a atividade mais citada para o uso de tesoura e cola foi a confecção de cartazes e pesquisas sobre conteúdos didáticos específicos.

Apesar de encontrar algumas dificuldades na realização de atividades de pesquisa, recorte e colagem, o relato a seguir é um dos vários exemplos dados que demonstram a utilização desses materiais com bastante frequência:

“assim com nome, uma colagem, uma pesquisa. Pesquisa eu já percebi que é uma coisa que eles dispersam bastante, então se eu quero trabalhar animais eu tenho que procurar já uma revista que tenha o que eu quero, porque se eu pedir pra ficar procurando ficam só olhando, viajam.”

A disponibilidade e o uso de materiais audiovisuais e de informática podem ser visualizados na tabela 7.

TABELA 7: Disponibilidade e frequência de uso de materiais audiovisuais e de informática

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Toca CDs	100%	26,6%	13,3%	40%	13,3%	6,6%
CDs, discos, fitas cassete	100%	26,6%	13,3%	40%	13,3%	6,6%
Televisão	73,3%	18,2%	18,2%	-----	-----	63,6%
Videocassete	60%	22,2%	22,2%	-----	-----	55,5%
Rádio	46,6%	-----	28,5%	42,8%	14,2%	14,2%

Toca CDs, CDs, discos e fitas cassete estão disponíveis em todas as escolas, sendo que mais da metade das professoras disseram utilizar estes materiais durante a semana, sendo 1 dia da semana, 13,3% e de 2 a 4 dias da semana, 40%.

O rádio está presente em 43% das escolas e quando disponível é utilizado com frequência ao longo da semana. Já a televisão e o videocassete, mesmo quando disponíveis, são mais utilizados eventualmente.

O rádio e o toca CDs, de acordo com o relato das professoras, são utilizados na reprodução de músicas, com objetivo específico ou como atividade de tempo livre. Como pode-se observar a seguir:

“Eu trabalho muito com música. É uma parte que eles gostam bastante, da música, estória. Então é onde eu consigo trabalhar mais. A atenção deles é mais voltada para isso mesmo, estórias, música, som.”

O exemplo a seguir mostra a utilização de toca CDs também em períodos de tempo livre das crianças:

“Quando eles estão bem agitados, eu uso mais música instrumental. E quando é assim, quando eles estão mais calmos, e também querem dançar alguma coisa, eu vejo que eles querem... porque eles mesmos, eles pedem a música. Eles pedem pra pegar o rádio. Ai, eu ponho samba, música sertaneja, que tem uma aluna que adora. Ai ela faz até o apagador de microfone. É incrível.”

Cabe apontar que a utilização de rádio e de toca CDs durante a maior parte dos dias da semana foi mais citado por professoras de crianças bastante dependentes. Talvez seja uma alternativa encontrada pelas professoras em despertar o interesse e a atenção de seus alunos:

“Eu tenho um rádio na sala. Então, eu vou variando, às vezes eu deixo o rádio normal, mesmo. Às vezes procuro estar variando um pouquinho. Não só música infantil. Claro, quando tem música infantil, elas se interessam mais. Mas eu vou variando o tipo de música, põe um pouco de música clássica, música infantil, não só música pra criança.”

A categoria de brinquedos e materiais de parque inclui bolas e brinquedos de parque. A tabela 8 demonstra a disponibilidade e o uso desses materiais.

TABELA 8: Disponibilidade e frequência de uso de brinquedos e materiais de parque

Itens mais Citados	Disponíveis	Frequência de Uso				
		Não Uso	1 dia na semana	2 a 4 dias na semana	Todos os dias	Uso Eventual
Bolas	100%	20%	13,3%	60%	6,6%	-----
Escorregador	93,3%	28,6%	21,4%	21,4%	21,4%	7,1%
Balanço	86,6%	23%	15,4%	38,5%	15,4%	7,7%
Tanque de Areia	86,6%	15,4%	23,1%	46,1%	7,7%	7,7%
Estruturas para subir	66,6%	40%	30%	20%	10%	-----

A bola está disponível em todas as escolas, no entanto, 20% das professoras relataram que não utilizam bola. Uma delas explicou o porquê:

“A gente não dá bola, quem dá bola é o professor de Educação Física, às vezes aparece uma bola lá eles brincam, a gente não pega, deixa que eles brinquem, mas a gente voluntariamente não entrega a bola.”

A presença mais frequente da bola durante a semana pode ser ilustrada no próximo relato:

“Eu faço brincadeira com a bola também na sala. Eles sentados no chão, eles gostam. Porque que nem agora, hoje não dá pra jogar bola lá no parque (...) Mas geralmente tem uma bolinha lá pra eles estarem brincando. Mas a grama está úmida. Então, quando volta pra sala, se a gente for brincar no chão, aí eu dou a bola. Eles pedem, também.”

Os outros materiais que compõem esta categoria, os brinquedos de parque, apresentam porcentagens distribuídas entre o uso ao longo da semana, o não uso e o uso eventual.

Estes materiais de parque, em geral, não são utilizados pelas professoras que trabalham com crianças que apresentam uma incapacidade motora severa, o que justifica as porcentagens de **Não Uso** apresentadas na tabela 8. No entanto, uma dessas professoras relata como utiliza a bola em sala de aula:

“Duas não andam. Mesmo pra jogar, ainda está na fase de aprender a jogar uma bola, sabe? Eu uso também uma bola dessas de meia.”

Para algumas professoras (6,6% a 15,4%) os materiais de parque são utilizados todos os dias, pois ir ao parque faz parte da rotina de suas classes:

“... o parque é rotina mesmo. Eles precisam sair um pouco. Então lá (...) eu deixo livre. Tem uns que preferem o balanço, tem outros que vão para o escorregador. O tanque de areia, às vezes eu regulo, porque de repente choveu ...”

O momento do parque para muitas professoras é reservado para a atividade livre das crianças, como apontado no relato acima. No entanto, algumas professoras comentaram que as crianças precisam ser incentivadas a brincar, como pode ser observado a seguir:

“É balanço, escorregador e tanque de areia, aí eles ficam bem a vontade, só que eu tenho que dizer: ‘Vamos’. Sugerir é bom pra eles fazerem, porque a Arlete tende a sentar, o Tomas também, só o Peter que aproveita todos os brinquedos e os outros dois não, então eu convido pra balançar, ir no gira-gira.”

Uma outra professora demonstra como incentiva seus alunos a brincarem no parque. É interessante notar a participação dela nessas atividades:

“... no parque você tem que dirigir. ‘Aí, vamos subir aqui na pontinha? Vem ver a ponte. Aí eu subo com eles na ponte. Subo, aí entro na ponte (...) ‘Segura que a ponte vai cair!’ Eu começo a pular, aí eles gargalham (...) eles sentam. Ficam sentadinhos lá. Aí, tipo assim lógico eu falo: ‘sobe na aranha’ Lá, na aranha. Aí eu começo a cantar a musiquinha: ‘A dona aranha subiu pela parede...’ aí sobe. A banana, pra subir, também eu canto a musiquinha do Bananas de Pijamas: ‘Bananas de Pijamas...’ Mas eu não subo. (...) Aí, eu falo assim: ‘duvido que vocês vão no escorregador.’ Vai todo mundo no escorregador. Você entendeu?”

Percebe-se a utilização do parque enquanto um recurso pedagógico, seja para o desenvolvimento de habilidades motoras, seja como uma consequência da participação intensa da professora nesse momento, ou ainda pela necessidade de incentivo para brincar, apresentada por algumas crianças. Seja como for, parece ser uma alternativa encontrada por algumas professoras para desenvolverem habilidades específicas:

“O parque pra mim é uma mina de ouro. Pra mim, pra minha sala. Lá eu trabalho coordenação motora global. Subir, descer, aí eu trabalho: dentro, fora, eu trabalho tudo. Eu trabalho equilíbrio, eu trabalho com eles o andar, o escorregador, a socialização que é muito importante, que eles não tinham no começo, eu quase fiquei louca. Era um que gritava, era outra que chorava, era outro que é extremamente agressivo (...) eu trabalho com areia também. Então a gente trabalha com areia. Eu estou te falando os conceitos: cheio, vazio, os baldinhos. Vamos fazer bolo, trabalha com a mãozinha.”

Após a análise de cada categoria de brinquedos, jogos e materiais diversos, uma síntese comparativa da disponibilidade dessas categorias pode ser visualizada na tabela 9. As porcentagens apresentadas foram adquiridas utilizando-se dos itens mais citados nas categorias do questionário.

TABELA 9: Comparação entre disponibilidade das categorias de materiais do questionário.

Categorias	Disponíveis
1. Brinquedos e Materiais de Parque	86,6
2. Jogos de Regras	85,5
3. Materiais para Atividades Diversas	77,7
4. Materiais de Audiovisual e Informática	75,9
5. Brinquedos de Encaixe e Construção	71,9
6. Materiais para Fantasias e Dramatizações	69,9
7. Brinquedos em Escala Infantil	66,6
8. Brinquedos em Miniatura	50,6

Os brinquedos de parque e os jogos de regras estão entre os materiais mais disponíveis, com 86,6 e 85,5% respectivamente. Esses materiais também são os de uso comum à escola. Mesmo os jogos de regras, em geral, permanecem nas salas de brinquedo e não nas salas de aula, sendo muitas vezes um material de uso comum, assim como os materiais de audiovisual e de informática. Porém estes aparecem em menor porcentagem (75,9%). Os materiais para atividades diversas que são: livro, tinta, pincéis, giz de cera etc. apresentam um índice médio de disponibilidade de 77,7%.

De um modo geral, as quatro categorias de materiais com maior índice de disponibilidade pertencem ao campo do desenvolvimento motor e da socialização; das atividades gráficas e pedagógicas.

Os brinquedos de encaixe e de construção aparecem com percentual de 71,9%, seguido pelos materiais de fantasia de dramatização (69,9%); brinquedos em escala infantil (66,6%) e brinquedos em miniatura com 50,6%.

Com exceção dos brinquedos de encaixe e de construção que podem ser caracterizados tanto como jogos pedagógicos quanto como materiais destinados à criatividade, as categorias que representam os brinquedos destinados à brincadeira livre, parecem ser os menos privilegiados quanto à disponibilidade nas escolas especiais.

Uma síntese comparativa da utilização desses materiais também foi elaborada, pois ter o material disponível não garante seu uso. A tabela 10 apresenta o índice percentual de uso semanal, não uso e uso eventual dos itens mais citados nas categorias do questionário. O percentual relativo ao uso semanal corresponde às médias percentuais de uso: uma vez por semana, de dois a quatro dias da semana e todos os dias. Foram preservados os percentuais de não uso e uso eventual.

TABELA 10: Comparação do uso semanal, não uso e uso eventual das categorias do questionário.

Categorias	Uso Semanal	Não Uso	Eventual
1. Materiais para Atividades Diversas	98,5	----	1,5
2. Brinquedos de Encaixe e Construção	78,4	15,7	5,9
3. Brinquedos e Materiais de Parque	69,9	25,5	4,6
4. Brinquedos em Escala Infantil	68,5	28	3,5
5. Brinquedos em Miniatura	65,6	26	8,4
6. Jogos de Regras	62,7	34	3,3
7. Materiais de Audiovisual e Informática	51,7	18,8	29,5
8. Materiais para Fantasias e Dramatizações	15,8	36,4	47,8

A porcentagem de utilização dos materiais para atividades diversas ao longo da semana é significativamente maior, com 98,5% quando comparada com as outras categorias. Tal fato se justifica tendo em vista que esses materiais são comumente utilizados em diversas atividades pedagógicas.

Os brinquedos de encaixe e de construção, com 78,4% podem ter sua alta taxa de utilização justificada pelo fato desse material também se caracterizar como brinquedo pedagógico que pode ser destinado para a aquisição de conteúdos e habilidades específicas, assim como os brinquedos de parque (69,9%) que se caracterizam na educação infantil como um material apropriado para o desenvolvimento das habilidades motoras.

Os brinquedos em escala infantil, como a boneca-bebê, e os brinquedos em miniatura, apesar de serem os menos disponíveis nas escolas especiais, como demonstrado na tabela 9, não são os menos utilizados ao longo da semana, 68,5 e 65,6% respectivamente.

É interessante notar o alto índice percentual de não uso dos jogos de regras (34%). Como já discutido anteriormente, tal fato parece estar relacionado aos seguintes fatores: alto grau de comprometimento de algumas crianças, o que impossibilita a utilização de jogos mais elaborados e pelo fato de muitos desses materiais serem doados com defeito ou faltando peças o que também inviabiliza seu uso.

Cabe lembrar que a utilização dos materiais que compuseram o questionário depende de diversos fatores como a idade da criança, o grau de comprometimento causado pela deficiência, o planejamento de ensino etc. Porém acredita-se que os dados aqui apresentados sejam representativos tendo em vista que tais materiais estão relacionados à educação infantil, seja de escolas regulares ou especiais.

Os materiais audiovisuais e de informática aparecem com percentual de utilização de 51,7% ao longo da semana. Cabe lembrar que os itens mais utilizados dessa categoria são: rádio, toca CD e CDs, não houve citações significativas de materiais de informática.

Os materiais para fantasia e dramatização também se destacam pelos altos percentuais de não uso (36,4%) e de uso eventual (47,8%). O que indica que tais materiais não se caracterizam pelo uso em brincadeiras de faz-de-conta ou até mesmo em atividades pedagógicas, pois ao se retomar a disponibilidade dessa categoria observa-se um percentual relativamente alto, de 69,9%. Tais materiais parecem estar mesmo mais relacionados a ocasiões especiais, com 47,8% de utilização eventual.

O enfoque quanto ao acesso das crianças aos materiais lúdicos e pedagógicos; quanto ao tipo de atividades desenvolvidas a partir do uso desses materiais e os significados dados pelas professoras à atividade lúdica na escola especial compuseram os dados obtidos através das entrevistas que serão apresentados a seguir.

Entrevistas

Seguindo a proposta de Bardin (1995), após as transcrições das entrevistas, iniciou-se a organização dos conteúdos na pré-análise, que compreende basicamente três atividades: a ‘leitura flutuante’; a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores.

Cada entrevista foi lida diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma interação com o conteúdo, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1995, p. 96).

Pouco a pouco, a leitura constante se torna mais precisa, em função das hipóteses emergentes e da projeção de teorias sobre o material. “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (p. 98).

A elaboração de indicadores para a análise consiste na formulação de unidades significativas, sendo um indicador aquele expoente que é estabelecido a partir de elementos que se destacam no texto, quer pela presença específica ou a partir de referências e repetições. Desse modo, é possível definir os temas, que são as unidades de significação que se destacam no texto, analisado segundo a teoria que serve de guia à leitura.

Nesse processo, o conteúdo de cada entrevista foi sendo delineado a partir do conjunto de elementos que se destacavam em indicadores para temas e, assim, o conteúdo dos relatos de cada professora foi agrupado conforme a temática neles apresentados. Em seguida, estes agrupamentos foram reunidos num conjunto maior, constituindo as temáticas destacadas pelas entrevistadas, de acordo com as referências comuns.

Por fim, a leitura constante destes agrupamentos foi compondo enunciados, que configuram os temas que representam o conjunto de resultados obtidos neste trabalho.

Os temas estabelecidos são: **acesso aos jogos e brinquedos; confecção de brinquedos e jogos; conceito sobre o brincar; importância do brincar na escola e brincadeiras observadas pelas professoras.**

A apresentação dos temas, em geral, preserva a forma mencionada pelas professoras durante as entrevistas. Algumas vezes, foram modificadas algumas palavras, como por exemplo: “tá vendo” foi substituído por “está vendo”; para auxiliar a leitura e o entendimento do conteúdo. Também foram omitidos certos termos relativos a vícios de linguagem, tais como “tá!” e “né”. Em alguns trechos de entrevista, termos e frases foram acrescentadas entre parênteses, buscando contextualizar as falas das professoras.

A seguir serão apresentados os temas pertinentes às entrevistas.

Acesso aos jogos e brinquedos

Falar sobre o acesso aos jogos e brinquedos existentes nas escolas, remete a questões relacionadas ao espaço físico, distribuição, organização e disponibilidade desses materiais, assim como a seleção destes por parte das professoras, para as atividades a serem realizadas.

Cabe aqui descrever brevemente o espaço físico das escolas especiais que contribuíram para este trabalho para melhor contextualização deste item. Das cinco escolas que participaram, duas eram casas adaptadas para um ambiente escolar. Portanto, os espaços para parque, salas de aula eram impróprios quanto ao tamanho e aos mobiliários, prejudicando, muitas vezes, a organização dos materiais e a realização de diversas atividades. Por exemplo: os armários da maioria das salas de aula dessas escolas eram guarda-roupas embutidos nas paredes e com mobílias improvisadas.

“Eu acho o espaço físico muito pequeno. Se você for ver por metro, aqui, eu não sei. É muito pequeno. Aí, quando eu dou jogos, porque aqui é um espaço pequeno, então eu empurro tudo aqui, e fica um espaço maior, digamos. Porque senão tem muita coisa, e eu tiro tudo, ali fica a mesa uma em cima da outra. Aí fica livre, aqui.”

“Tem um momento da brincadeira às vezes, que requer chão. Porque não tem jeito de você dar uma brincadeira sentado. Não dá, se é em grupo então. A gente, eles colocam tudo lá no fundão, as carteiras,

empurra a mesa, e trabalha no chão. Brinca no chão mesmo.”

É também interessante ressaltar que somente essas duas escolas, cujos espaços eram adaptados, possuíam uma sala mais ampla, onde vários brinquedos encontravam-se dispostos de modo a criar uma brinquedoteca, ou seja, um espaço próprio para as crianças brincarem. No entanto, os relatos das professoras demonstraram que a existência de brinquedotecas não garante uma utilização freqüente deste espaço.

“...na época que a gente está organizando horário, você está usando um espaço. (...) Nessa sala não vai dar pra todo mundo chegar. Então você tem aquele horário certo que você pode usar. Nada impede, se eu quiser ir mais vezes, eu posso. Ou retirar esse brinquedo e levar pra minha sala. Mas assim: uma vez por semana, pelo menos, eu estaria com esse horário voltado pra aquilo, mas (...) eu pego os brinquedos pra minha sala mesmo.”

Na outra escola, a brinquedoteca ficava num *hall* amplo, no segundo andar da casa, localizado ao lado de uma escada, o que exigia uma supervisão mais intensa das professoras. Isto desfavorecia a ida à brinquedoteca quando as professoras não possuíam outro adulto para auxiliá-las.

“É assim, quando eu estou sozinha, é aqui mesmo (na sala de aula), porque vai que pega um, aí se escapa o outro, e tem escada ali. Vai que cai! Então, quando eu estou sozinha, é só aqui, mesmo. Agora, quando eu estou com a fonoaudióloga, de segunda-feira (...) se for sozinha é complicado. Aí não tem jeito. Eu só fico então mais aqui. Enjoa? Enjoa. Mas não tem como.”

As outras três escolas possuíam espaços físicos próprios de um ambiente escolar, nos quais as salas eram mais amplas, continham lousas fixadas nas paredes e mobílias tradicionalmente encontradas em sala de aula – carteiras, mesa do professor e armários com portas, cabides para mochilas etc. Espaços amplos para os brinquedos de parque, tanque de areia, áreas para aulas de educação física etc.

Entretanto, é curioso observar que nessas escolas, apesar das professoras se referirem à existência de brinquedotecas, estas se constituíam em salas pequenas, com estantes onde eram guardados os jogos e os brinquedos. Em geral, estas salas permaneciam fechadas, e apenas os profissionais da escola tinham acesso.

“É a gente que escolhe, eles (os alunos) falam pra mim o que eles querem, porque não é pra entrar lá (na sala de brinquedos). Eles não podem entrar. É regra já. Então, eles falam: “Ah, eu quero aquela caixa com...” Eles sabem tudo o que tem lá. “Aquela caixa com torre.” Jogos mágicos que chamam. (...) Se eles estão em nove, e eu pego nove brinquedos, dali a pouco eles estão fixos mais em dois ou três, mas todos juntos. Eles já acostumaram a brincar juntos.”

“Eu divido um pouco, assim: se tem a caixa de brinquedo, eu ponho no chão. Mas eu procuro agora ficar mais na cadeirinha. Por exemplo, quando eu pego a caixa, eles vão pro chão.”

Em uma dessas escolas, os jogos e brinquedos haviam mudado de sala e duas professoras relataram este fato, observando que a sala utilizada anteriormente era mais ampla e mais apropriada para realização das atividades lúdicas.

“Às vezes, a gente pega e leva pra sala (os brinquedos). Atualmente está levando pra sala. Mas eu preferia, eu gostava mais quando era aqui na sala maior. Tirava a criança da sala de aula, vinha ali, sentava, eu acho que era melhor.”

“Porque a brinquedoteca era numa sala aqui do lado. Aí o pessoal juntou, não sei o que aconteceu, parece que não está dando pra usar direito. (...) colocaram tudo num canto (uma espécie de almoxarifado). Só que eu acho que esse canto não ficou legal. Não ficou funcional. A gente não sabe o que tem mais. Então...”

De modo geral, independente da estrutura do espaço físico da escola, os jogos e brinquedos encontravam-se guardados, seja numa sala própria para isso, seja em armários fechados das salas de aula. Assim, o acesso a estes materiais parece estar

sob o controle das professoras. As justificativas para tal disposição e organização desses materiais são diversas.

“Os meus materiais ficam dentro do armário, como o material foi comprado e são grandes (está se referindo a jogos de construção) e a sala é uma sala (...) Vamos dizer que tem outras atividades fora do nosso horário, então ficam colocados dentro do armário, conforme eu vou usando eu pego e trabalho com eles, mas meu material mesmo não fica exposto. Quando eu busco um material fora da sala eu trago tudo antes pra que eu não tenha que ficar saindo quando eles (as crianças) estiverem aqui comigo.”

“ficam aqui no armário, sou eu que controlo tudo, mas eles têm acesso, eles têm assim a liberdade de pegar jogo, ir buscar, eles têm o material separado por aluno (em caixas de camisa) então eles sabem quando eu falo pega tal caderno, o vermelho ou o marrom, eles vêm pegam, ou brinquedo ou mesmo material aqui na minha gaveta, eu sempre solicito que algum venha buscar, sabe assim eles têm acesso a tudo.”

Algumas professoras apontaram suas preferências quanto à organização do espaço e dos materiais em sala de aula na busca de alternativas, outras relataram para mudanças que já haviam sido realizadas ou ainda estavam para serem efetuadas.

“Porque é assim: você tem que ficar com o armário aberto, porque você vê que a criança já está dando um probleminha de comportamento, você já sabe que ela está cansada, ela já explorou bastante, então, assim: é uma troca de atividade bem rápida. No máximo vinte minutos eles ficam.”

“... primeiro por mim não teriam as portas do armário, tudo assim com armários abertos, pra eles estarem escolhendo o que querem trabalhar no dia, porque tem um determinado tempo da aula que você fala vamos pegar cada um o que vocês querem fazer, e aqui fica fechado...”

“Semana retrasada a gente estava conversando que a gente ia fazer umas modificações (...) essa prateleira

que a gente fez com tijolo e madeira, a gente vai estar tirando. Aqui tinha uma lousa, eu tirei a lousa porque a lousa estava meio assim, difícil de estar escrevendo, então não estava sendo tão útil. Então, como eu tinha que colocar o alfabeto, eu pedi pra estar tirando. E a gente colou essa cortiça pra estar fixando. Aqui a gente vai colocar uma estante. Porque a carteira, essa mesa, tudo vai pra lá, vai pra cá, vai pra cá, então aqui fica mais espaço, melhor pra eles estarem circulando. Por causa das portas dos armários.”

“Então eu pedi uma estante aberta, você vê que as duas de baixo ficam de livre acesso, eles usam e colocam em baixo de novo, porque com o armário fechado eles ficavam muito ansiosos pra saber o que tinha dentro, quando eu esquecia o armário aberto, eles detonavam, eles colocavam tudo que tinha dentro pra fora. (...) Então eu estabeleci uma regra com eles, a gente vai ter que usar uma estante e vocês vão saber tudo que tem, vocês podem pegar, só que tem hora e momento pra isso, então eles já sabem que tem um momento pra pegar o livrinho, pra pegar o jogo, aí aquela ansiedade que eles tinham passou.”

É nítido que, para algumas professoras, o acesso mais livre de seus alunos aos materiais aparecem como uma estratégia pedagógica mais favorável, enquanto que, para outras, o mesmo não acontece. Entretanto, o relato de uma professora demonstrou que, por vezes, o acesso a jogos e brinquedos é restrito inclusive para elas.

“Até tinha material que eu não sabia da existência. Um dia desses, a gente estava ali numa sala, no fundo. Tem uma máquina, uma mesa, um guarda roupa, uma cama. E aí a gente abriu um armário, e eu vi um monte de caixa. E eu falei: ‘Nossa, eu não sabia que tinha tanto brinquedo assim.’”

Quando há pouca disponibilidade de materiais lúdicos ou os que existem na escola não contemplam as propostas pedagógicas estabelecidas pelas professoras, parece um fator motivador para algumas professoras fazerem um intercâmbio maior desses materiais.

“Eu fui vendo que eu precisava, eu pedi, alguns jogos. Mas a maioria a gente fez. Ou coisas que tinha aí em outra sala, que o pessoal não ia estar usando, a gente pegou. Que nem coisas de alfabeto, de letras, essas coisas, a maioria fica em outra sala, de outra professora. A gente troca muito material. Um empresta para o outro. Mas alguma coisa que precisa, se está dentro da necessidade da escola (...) a gente faz uma requisição. O que dá pra eles estarem adquirindo, eles compram.”

Em outros casos, diante da pouca disponibilidade de jogos pedagógicos e brinquedos, as professoras relataram trazer esses materiais de casa, para realizar atividades diferentes com seus alunos.

“Às vezes, eu trago um jogo de casa, eu comprei pro meu filho um jogo de pebolim. É uma coisa que aqui nunca vai ter, e não tem. (...) Então uma vez, eu trouxe e começamos a jogar. Ah, eles adoraram. Então eu tento, a escola também tenta. Porque é difícil; é caro pra eles terem acesso a todos esses jogos. Uma vez, eu trouxe o vídeo game. E você precisa ver que belezinha, como eles são jóia no vídeo game.”

“Se eu tenho em casa, eu trago, ou se não eu pego se tiver aqui na escola. (...) têm uns brinquedos que eles ganharam no começo do ano e foi dividido entre as salas. Brinquedos de encaixe, aquela caixinha de coisinhas geométricas pra encaixar e tenho duas bonecas com carrinho.”

Por fim, cabe destacar que de modo geral, os jogos e os brinquedos disponíveis às crianças nas escolas especiais, passa por uma seleção, que é realizada pelas professoras. Nesse sentido, há aquelas que procuram adequar a escolha desse material ao planejamento de atividades pedagógicas, enquanto outras parecem escolher esses materiais de modo aleatório.

“... é de acordo com o planejamento. Com as áreas que a gente vai trabalhar. Observando o interesse deles, e aí também tem o planejamento que a gente segue. Por exemplo: vou trabalhar cores, vou trabalhar formas, vou trabalhar tamanho, e aí então eu já vou

selecionando os jogos dessa forma, de acordo com o planejamento.”

“... já tinham alguns brinquedos, mas a instituição estava ganhando novos no começo do ano. Então a gente podia escolher (...) Então, eu escolhi um palhaço, escolhi o boliche, e escolhi uma bola. E tinha carrinho de boneca, tinha vários brinquedos, mas eu escolhi só esses.”

Confeção de brinquedos e jogos

Diversos exemplos foram dados quanto à confecção de brinquedos e jogos. No entanto, os resultados evidenciaram percepções diferentes das professoras sobre esta temática. Pode-se identificar exemplos de confecção de brinquedos, de jogos pedagógicos e de outros materiais didáticos que foram denominados pelas professoras como sendo jogo.

Há aquelas que mencionaram a confecção de brinquedos utilizando sucata, relacionando-os a brinquedos tradicionais e ao folclore.

“...é que eles fazem (os alunos). Como que chama? Chocalho. E eles põem feijão, palitos de sorvete. Eles fazem. Eu só ajudo.”

“Nós confeccionamos uns carrinhos com potinhos de Yakult. (...) Eu dei pra eles levarem pra casa. (...) Nós fizemos um quebra-cabeça, mas assim, no caderno, mesmo. Recortar figura, montar. Isso não, não é? Não é jogo.”

“Geralmente, assim, é na época do Folclore que a gente faz bastante peteca, aquele que põe a bolinha de gude, como eles falam? O ‘biriba, biribo’, que tem duas garrafinhas de coca-cola encaixadas, que coloca bolinha de gude pra... Então às vezes pinta, assim, algum jogo que a gente aprende e confecciona com eles.”

Há, entretanto, aquelas que mesmo na confecção de um brinquedo demonstram suas preocupações com a função didática de aquisição de conteúdos.

“Estar trabalhando boneca, agora a Emília, por exemplo, está fazendo boneca de pano. Então, assim, montando coisas junto com eles, para saber as partes do corpo.”

A maioria das professoras mencionou a confecção de jogos como recurso pedagógico, sejam estes confeccionados por elas com objetivos específicos, ou confeccionados conjuntamente com os alunos como atividade acadêmica.

É interessante notar a diversidade de jogos pedagógicos confeccionados pelas professoras.

“Aqui também é um jogo (caixa com palitos de sorvete coloridos) que é um dado, que está por aí, que joga o dado de acordo com a quantia, do número que cair eles têm que pegar determinada quantia de palitos. Esse aqui também pra eles estarem procurando letras pra formar palavras (caixa de madeira com letras separadas por repartições que contém a letra correspondente) ou a gente tira tudo e eles têm que guardar no lugar certo, porque eles estão bem na parte de estarem identificando as letras ...”

“É, eu fiz bastante coisa, porque eu trabalho com a história. Então, dentro da história do Chapeuzinho Vermelho, eu fiz alguns trabalhinhos com velcro. Então, com a árvore da floresta, nós vamos trabalhar a árvore. Eu fiz a árvore e pinteí, tal, bonitinho. Aí depois coleí o velcro, pra eles estarem colando as frutas nesse velcro. Então, para ter um movimento de colar, de levar até à árvore. Pra estar trabalhando essa parte. “

Há também alguns materiais didáticos que receberam, por parte das professoras, a denominação de jogo.

“Esse eu fiz, eu fiz esse negócio de revistas. De utensílios domésticos, escova, tudo o que eles usam diariamente em casa. São fichas com papel cartão ou cartolina, que eu colo e depois eu ponho dentro de um plástico pra não estragar.”

“... a gente trabalhou o projeto higiene, então eles confeccionaram assim, eles pegaram produtos já usados de sabão em pó, eles fizeram um supermercado, onde eles tinham que comprar material de produtos de higiene, material de limpeza, aí então rótulo de sabonete, que eles tinham que encapar no jornal, tudo coisas assim que a gente confecciona com eles.”

Há também jogos conhecidos, como o bingo e o quebra-cabeça, que ganham conteúdo específico, mesmo quando a proposta é confeccionar com os alunos. As professoras, geralmente, justificam a realização destas atividades através do treino de habilidades diversas, como atenção e coordenação motora.

“... e também a gente pega e faz quebra-cabeça (...) são diversos tipos de cortes. Eles escolhem uma figura na revista e aí a gente corta, corta assim de diferentes maneiras, não só no meio, mas em diagonal, em zig-zag, pra que eles consigam montar de novo a figura, então eles vão percebendo o todo, depois eles têm que colocar as partes ali, fica meio tortinho, mas eles que estão colando.”

“Então, quando a gente escolhe, nós escolhemos juntos, os jogos que a gente vai confeccionar. Ai, então: ‘Vamos fazer um quebra-cabeça?’ Mas vamos só conversar, falar, e depois, brincar de montar? Não, não é isso, eu trabalho tudo. Desde a confecção, coordenação motora, atenção, sabe, é tudo, tudo.”

“Tem jogos assim: de dominó, que em relação às formas geométricas, que a gente usa muito (...) Dominó de formas geométricas, a gente confeccionou com eles, e a gente faz, a gente joga. A gente está fazendo até coisa com o alfabeto. Alfabeto, figura, cor (...) tipo de um bingo a gente está montando. Eles foram recortando as figuras, algumas a gente foi pintando, os quadrinhos, e a gente está fazendo, pra estar jogando. Agora, a gente sempre está colocando alguma coisa de letras junto.”

Algumas professoras relataram que confeccionam jogos ou materiais pedagógicos fora do ambiente escolar, para então levarem para que seus alunos

realizem atividades que estejam relacionadas ao plano de ensino estabelecido por elas. Isso parece demonstrar uma busca de alternativas diversas para auxiliar a aquisição dos conteúdos pedagógicos.

“Às vezes eu trago de acordo com que a gente está trabalhando. Então eu estou trabalhando família, eu acabo confeccionando em casa joguinho de bingo, por exemplo, que tenha assim, coisa que a mãe usa, que o pai usa, que a criança usa. Então, eu faço com revista, tal, e trago, a gente joga, daí eu levo embora, é coisa minha, entendeu, que a gente acaba trabalhando aqui.”

“É eu confecciono, eu mesma, que nem assim, com o nome deles, eu estou trabalhando muito com o nome deles, então tudo que eu faço a respeito do nome, eu confecciono e trago. (...) Sim um jogo de memória simples com os nomes, porque esse que tem aqui seria para os mais adiantados, pra eles não vai vir de encontro com as necessidades, então eu tenho que realmente confeccionar esse material.”

Conceito de brincar

Nas entrevistas, este tema aparece diretamente relacionado a uma das questões do roteiro utilizado: ‘na sua opinião, o que é brincar?’ As respostas obtidas demonstraram uma variedade de valores a respeito desta atividade infantil. Alguns destes conceitos permitem uma correlação com características do brincar descritos na literatura e que serão discutidos no próximo capítulo.

Entre a maioria das professoras, o conceito sobre o brincar aparece relacionado ao prazer que esta atividade proporciona à criança. Entretanto, persiste a idéia de aprendizagem associada ao prazer, assim como a possibilidade de expressar sentimentos e de liberdade de ação da criança.

Algumas professoras apresentaram certa dificuldade em responder tal questão. Esta dificuldade foi evidenciada ora verbalmente, ora através de períodos de pausa durante a fala ou ainda através da necessidade de explicações sobre a questão.

É nítido que o tema brincar está presente entre as professoras, ainda que nem sempre elas saibam precisar seus significados.

“Que difícil, a palavra fala e a gente entende tão bem o que ela quer dizer. Eu acho que é entrar em contato ou através de um jogo, de uma casinha, de uma boneca, é você estar vivendo aquilo, você passa a fazer parte, eu acho que você se entrega para aquele momento, eu vejo muito as crianças nesse momento da casinha, ou num jogo no passa-anel, eu percebo que eles estão ali atentos naquele momento então eu acho que é uma entrega mesmo.”

O envolvimento na atividade lúdica, representado no relato acima como ‘entrega’, aparece também nas falas de outras professoras como uma atividade que proporciona prazer para quem realiza.

“Brincar, assim, pra mim, acho é assim: tem que ser uma coisa de prazer. Não tem, assim, o brincar, se não tiver o prazer. Então, não adianta eu trazer um jogo, se não tiver prazer, pra eles não brincarem. É uma coisa que vira lição. Acaba sendo atividade. Então, assim: deixa de ser brincar, pra ser uma atividade, assim, que eles já não acham prazeroso.”

“O que é brincar? Deixa eu pensar! É um momento que você está fazendo uma coisa espontânea. Mas assim que você está bem, que está feliz, que a criança está feliz. Eu acho que a criança tem que estar curtindo aquele momento. Não pode estar ali por ... tem que gostar, tem que ter o prazer.”

“Eu acho que o brincar é sempre uma coisa prazerosa. A partir do momento que não é prazerosa, acho que deixa de ser o brincar e passa a ser uma obrigação. Então eu vejo sempre o brincar por esse lado, uma coisa gostosa, que a gente geralmente aprende alguma coisa, que não seja uma ‘é isso aqui, vamos fazer isso’. Não. Através disso a gente aprende. Então, acho que o brincar é uma coisa assim, um significado seria o prazer. Então é isso que eu acho em relação ao brincar.’

A aprendizagem proporcionada aparece, muitas vezes, de modo não especificado, o que parece evidenciar que há uma crença de que brincando se aprende alguma coisa.

Em outros casos a aprendizagem e o prazer mencionados no ato de brincar aparecem correlacionados à aquisição de conteúdos acadêmicos, à expressão de sentimentos e a certa liberdade de ação da criança.

“Brincar (pausa), olha estar explorando... não sei se a gente poderia falar assim... É sair do contexto de leitura escrita, de uma coisa mais direcionada e deixar a criança, tendo um objetivo, mas num contexto mais livre. Porque você nunca dá um brinquedo assim e deixa (...) dá pra fazer uma porção de coisas em cima disso, e ele (a criança) não está nem sabendo que está sendo direcionado.”

“Tudo. Poder ser através de jogos, que você aprende um monte de regras, um monte de coisas. Ou qualquer coisa, eu acho que ele pega e aquilo vira um brinquedo pra ele, que dê um prazer.”

“Eu acho que o brincar é bem a questão de, assim: aprender de uma forma gostosa. Acho que é estar se mostrando pro mundo, estar se expressando, é uma forma de expressão, mesmo.”

“O que é brincar? Tudo isso que eu te falei. É conseguir passar essa emoção. É isso que eu quero te dizer, é conseguir passar essa emoção, essa troca. (...) os jogos são maravilhosos. Por quê? Estimulam o quê? Sua alegria, estimula sua tristeza: ‘Ai, que ruim perder!’ ‘Ai, que legal ganhar!’ O brincar é dividir. Dividir emoções, dividir sentimentos, dividir raiva.”

Houve uma professora que deu ênfase à ação livre da criança para a realização do brincar.

“O brincar, eu acho que tem aquela coisa livre pra eles brincarem. A hora livre pra eles brincarem do jeito que eles querem. Não você determinar o que eles querem

fazer. Eu tenho uma hora que eu deixo eles brincarem do jeito que eles querem.”

Há aquelas professoras que representaram o brincar como atividade simbólica, cuja existência depende necessariamente da expressão de sentimentos, da imaginação e da fantasia.

“Brincar pra mim é uma coisa mágica, eu acho. Porque você quer ser, por exemplo: médica, então você vai lá, e já é uma médica. Então, eu acho que é você ficar fora do dia-a-dia. Porque no dia-a-dia, você tem horário pra isso, horário pra aquilo. E no brincar, não. Você está brincando e vão horas e horas.”

“Brincar ... Não sei se eu posso ser filosófica (...) É usar fantasia, pode dar vazão a alguns sentimentos que estão guardados, então é você poder usar o simbólico pra estar expressando emoções. É você poder estar sentindo alegria, sentindo felicidade de estar realizando determinada atividade.”

“Eu acho que brincar é soltar a imaginação desde que ela tenha um brinquedo ou não. É porque eu posso brincar sem nada nas mãos. Brincar com a minha imaginação, inventando uma estória, inventar alguma coisa, nem sempre a criança brinca apenas com a fantasia, ela brinca também com a realidade dela, tanto que na brincadeira você percebe que ela coloca situações que aconteceram dentro de sala ou até mesmo em casa e traz pra brincadeira dela.”

Houve ainda conceituações relacionadas a outras funções atribuídas a esta atividade, além das citadas anteriormente. Foram elas: a socialização, a aprendizagem de regras e a possibilidade que o brincar pode proporcionar para observação de características psicológicas da criança.

“Eu acho que, primeiro, é o socializar mesmo. Tornar amigável a participação deles na escola (...) Não encontro palavras, assim é regras também. As regras são tudo (...) diminui a agressividade também. Eu acho que ela vem carregada, assim de tudo o que ela ouviu em casa, da repressão. ‘Ah, não vai fazer isso porque

*isso...’ ‘Não vai jogar bola na rua porque não pode’
Então é tudo: não, não, não. Eles ouvem muito ‘não’.
(...) Então, o brincar para mim é isso: é socializar,
obedecer regras, é aprender. Não seria bem obedecer,
um aprender as regras.”*

*“Acho que é como eu disse: você vê uma criança
quando ela é agressiva, uma criança quando ela é
cooperativa, quando ela já é mais social, é através da
brincadeira. Quando ela é privada, tem uma privação
cultural, acho que dá pra você mapear essa criança
através da brincadeira. E até de modificar também.
Estar dando uma orientada neste sentido. Então eu
costumo orientar as mães neste sentido, da brincadeira
(...) a psicologia está fazendo isso ...”*

Por fim, uma das professoras diferenciou duas formas de brincar. É interessante notar as características estabelecidas por ela, ao tentar definir brincar enquanto uma atividade livre e um ‘brincar’ com objetivos específicos.

*“Eu vejo o brincar direcionado em dois objetivos. Tem
aquele que é o brincar, que é solto. Sem a supervisão
do professor e que o aluno explora, ele mesmo se
relaciona com os amigos, ele decide como ele vai agir.
O brinquedo que ele vai escolher, o que ele vai fazer,
se ele vai interagir, se ele não vai, se ele vai se isolar.
Agora, tem o outro lado do brincar, que a gente pode
inserir num programa escolar (...) Forçando o aluno a
atingir o objetivo que você colocou. Mas pode deixar
livre. Então eu vejo por esses dois lados.”*

Importância do brincar na escola

É inquestionável o fato de que as professoras acreditam ser importante para a criança brincar na escola. Entretanto, nesta temática, mais do que afirmar ou negar esta importância, procurou-se verificar os motivos das respostas dadas.

As justificativas das professoras quanto à relevância desta atividade no ambiente escolar, demonstraram haver uma variedade de fatores atribuídos ao tema.

O atributo mais citado quanto à importância do brincar na escola é mesmo a aprendizagem, seja de modo não especificado enquanto estratégia educativa ou

quando jogos, brinquedos e brincadeiras ganham um caráter de recurso pedagógico para aquisição de conteúdos específicos.

Desse modo, para as professoras, a aprendizagem através de atividades lúdicas refere-se a diferentes aspectos, como: aprender a brincar, aprender a estabelecer relações sociais e afetivas e aprender conteúdos pedagógicos específicos. Além de haver referência ao brincar como elemento motivador para a aprendizagem e como uma atividade que favorece o desenvolvimento da criança.

Ao ter sua importância como recurso pedagógico, nota-se que há algumas referências de aprendizagens generalizadas e outras que associam à aprendizagem de aspectos mais específicos.

“... porque eu acho que usando o brinquedo a criança vai se estimulando e vai aprendendo. Eu acho que o aprender tem todo esse movimento. Você vivenciar, precisa interiorizar tudo aquilo.”

“Eu acho que o jogo é tudo. É a partir do jogo que você vai conseguir atingir todas essas áreas do conhecimento da criança. E é o que ela gosta de fazer. É o que ela gosta de realizar, e em cima disso, você pode colocar todo o seu planejamento, todo processo de alfabetização, tudo que você pensar.”

“... sempre tem um horário pra gente trabalhar com o lúdico. Não esquecendo, lógico, as atividades acadêmicas que a gente tem, que estar fazendo (...) você trabalha com um objetivo, em cima daquela, da questão lúdica, mesmo. Então, cada brincadeira, você sabe o que você quer atingir, existe uma meta. E a gente, como mediadora, mesmo da situação, da brincadeira.”

“Porque eu acho que é uma forma que eles têm de estar aprendendo tudo que eles precisam aprender ali na escrita, na leitura. Eles estão aprendendo isso de uma outra forma, através da brincadeira. Eles trabalham tudo quanto é conceito: cor, forma, quantidade, trabalha tudo através de jogos e brincadeiras, tem toda a parte social de saber esperar a vez, de dar a vez, de pular, a troca. Então eu acho que é uma forma, ali na brincadeira, na descontração,

que é um prazer pra eles, que eles adoram tudo isso, eles vão naturalmente assim, eu acho que é mais fácil de ir assimilando.”

O brincar está também associado a um elemento motivador da aprendizagem.

“Eu, a minha opinião, eu sempre tive essa visão que através do jogo, do brincar, eu acho que a criança aprende muito mais, muito mais... Sei lá se seria mais rápido, mas de uma maneira muito mais prazerosa, muito mais gostosa. Então quando comecei a trabalhar com Educação Especial, eu sempre trabalhei conceitos, que nem o alfabeto, essas coisas. Sempre eu trabalhei com jogo. Jogo e brincadeira. No meu ponto de vista, eu acho que isso tem que fazer parte, porque eles se motivam cada vez mais, é uma coisa gostosa, não é aquela coisa maçante (...) eu acredito que o jogo sempre tem que estar dentro da escola, e a todo momento estar se adaptando.”

“Eu acredito no brincar, porque, senão, o que eu ia fazer com a minha turma? E do brincar, do lúdico, você aproveita todas as situações. Eles conseguem extravasar o que eles têm no mais íntimo deles. (...) Agora, se você está brincando, eles estão todo momento, participando.”

Outro motivo que leva as professoras a darem importância à realização de atividades lúdicas nas escolas especiais é o aprender a brincar. Quanto mais dependente for a criança, quanto maior o comprometido acarretado pela deficiência, maior é a necessidade de ensinar a brincar ou, ao menos, incentivar o interesse por situações lúdicas.

“É fundamental. Porque eu acho assim, é o todo que você tem que ver, eu vejo que tem aluno aqui que não sabe brincar, nem explorar um brinquedo e também não aceita brincadeira de uma outra criança. Então você vê que não é uma coisa que faz parte do dia-a-dia deles.”

“Eu acho muito rico. Eu acho que tem que brincar. Só que eu acho que as nossas crianças, a maioria, elas

não sabem brincar (...) Então eu acho que dá pra tentar, porque engloba tudo: a imaginação, o faz-de-conta. Você pode trabalhar a forma, a cor, tudo, o corpo.”

Ainda neste sentido, o brincar aparece também como um conjunto de ações que favorecem o desenvolvimento infantil.

“É, eu acredito que colabora com a atividade que a gente proporciona pra eles e colabora também com o desenvolvimento deles (...) a gente tem que usar muita atividade diversificada.”

“Muito importante porque em casa, não têm criança pra brincar (...) as mães acabam infantilizando. Então, chega aqui, os outros, acabam assim, trazendo, entendeu, pra idade (...) eu tenho um (aluno), que é assim: ele vai na areia, ele quer brincar com os pequenininhos de baldinho. Os outros, ficam: ‘Não, não, vamos lá, vamos lá!’ Então, acabam puxando pro desenvolvimento.”

Há ainda, para algumas professoras, uma correlação entre o brincar e o desenvolvimento de habilidades específicas de socialização e de aspectos afetivos.

“Eu acho importante pelo seguinte: primeiro, socialização; segundo, na escola eu acho que a gente tem mais, vamos dizer assim... eles têm mais oportunidade de estar brincando com um brinquedo diferente. Eu acho também importante pra eles obedecerem regras, pra eles saberem dividir as coisas, o sim e o não, “agora é a vez do teu colega”. Pra saber mesmo a vez do colega. O sim e o não. Eu acho importante o brinquedo sim. (...) na hora da brincadeira, porque eu acho que diminui até a agressividade da criança.”

“Porque eu acho que o brincar é a base de tudo. Eu acho que o brincar, ele mexe com os seus sentimentos, ele mexe com a outra pessoa que está junto com você. (...) Se eu estou brincando com ele, eu estou dando atenção, eu estou passando isso pra ele. O brincar é importante porque existe a união ali. É o que eu acho.”

É um sentimento de troca, paciência, tolerância (...) Eu acho tudo, o brincar ajuda o desenvolvimento cognitivo, porque ajuda o raciocínio.”

Além da importância do jogo na escola, para algumas professoras, estar associado à expressão de sentimentos e de outros aspectos afetivos, há também aquelas que relacionam estas atividades a um recurso para identificar características psicológicas de seus alunos, assim como suas capacidades.

“Demais. Olha, o brincar desperta muita coisa. É brincando... Não só desperta, como ela revela. A criança revela muita coisa do que ela sabe, do que ela gosta, o que acontece em casa. E assim, ela vai descobrindo as coisas. (...) O brincar, eu acredito que ele abre, ele amplia muita coisa. Dá pra trabalhar tudo, cor, ordem. (...) Então eu acredito que ele desperta e ele faz com que venham muitas coisas, a gente descobre muitas coisas através dele (do brincar).”

“Com certeza. Primeiro porque a criança vive dentro de uma fantasia, uma fantasia que se torna boa pra aprendizagem. E também porque a criança, ela se solta mais e o professor quando ele entra com a brincadeira dentro de sala de aula ele conhece muito mais o seu aluno, ele consegue identificar tanto problemas pedagógicos como sociais e as facilidades que o aluno tem.”

“... porque eu acho que é através da brincadeira que você consegue detectar muita coisa. Na coisa lúdica que ele se solta mais e você consegue saber por onde ou como trabalhar com a criança.”

Brincadeiras observadas pelas professoras

Os discursos das professoras sobre as brincadeiras que elas observam entre seus alunos são bastante diversificados. A diversificação nos conteúdos deste tema parece estar relacionada, aos seguintes fatores: o tipo de comprometimento das crianças, ou seja, ao grau de dependência das crianças que compõem uma classe; às

preferências das crianças; os espaços físicos utilizados e a interação existente entre as professoras e os alunos.

Há casos em que as professoras relataram suas observações sobre as dificuldades de brincar, a falta de iniciativa e a falta de interação dos seus alunos, devido às deficiências que eles apresentavam.

“Eu tenho quatro crianças totalmente dependentes, em tudo. Então você tem que sentar e brincar com essa criança, porque ela não tem a iniciativa de pegar o brinquedo, sentar, escolher um brinquedo. Não faz isso.”

“... pegar bola pra jogar futebol tanto os meninos quanto as meninas. Mas assim, se não der as idéias pra eles ‘Porque vocês não brincam de tal coisa?’ Eles não têm muito essa iniciativa. Eles são mais de um cutucar o outro, de ficar provocando, do que aproveitar pra fazer alguma coisa, a maioria deles, eu não vejo assim espontaneidade sabe?”

“Brincadeira? Até no começo, eu ficava assim: ‘Ai, elas não sabem brincar!’ Eu pensava. Porque eu punha os brinquedos, elas ficavam assim, olhando (...) Então eu até pensava: ‘Será que é falta de estar apresentando? A forma que eu apresento o brinquedo, às vezes não está sendo uma forma legal.’ Então, eu comecei a parar, sentar e brincar, assim: ‘Olha, o que a gente faz com isso? A boneca.’ ‘Aí, olha, vamos fazer a boneca nanar?’ Ninar a boneca. ‘Vamos cantar uma música? Que música que canta pra boneca dormir?’ Porque você ficava Que função tem isso? Não sei. Eu não vejo, assim, eles brincando, eu não vejo.”

As reações das professoras diante da falta de iniciativa das crianças com relação aos brinquedos e às propostas de atividades lúdicas, parecem levá-las a uma maior interação com seus alunos. No entanto, muitas vezes elas apresentaram dificuldades de compreender quais as maneiras e os brinquedos mais adequados para estimular as crianças a brincar.

“Olha, depende, porque, por exemplo, tem criança... a Rafa é do tipo de criança que vai, pega um brinquedo,

explora, dá função, brinca, curte, explora. A Débora não, o tempo dela de atenção é mínima com tudo. Então, às vezes, ela pega o brinquedo, ela nem olha o que pegou e já joga, entendeu? Então, é uma criança que às vezes você tem que sentar junto com ela, brincar junto com ela, pra ela perceber o brinquedo. A atenção dela é mínima. O Luis também não brinca. Então ele, por exemplo: você vai para a brinquedoteca, o máximo que ele faz é pegar um brinquedo e soltar. Ele pega, levanta o brinquedo, solta, deixa cair. Novamente ele pega o brinquedo e fica isso o tempo todo. É a brincadeira dele, é a função que ele dá ao brinquedo. Não sei nem se é dar uma função. Não sei se não gosta, é difícil falar.”

“Que o meu grupo, dificilmente eles brincam junto. É mais separado. O que mais assim, eles chegam junto é o Rafael e a Mônica, que dá pra eles brincarem juntos, porque os outros dois dispersam, vão cada um para um canto e brincam individualmente. É difícil eles encaixarem. Mesmo quando vai para a Educação Física com outras crianças. É difícil eles entrarem na brincadeira.”

Outras professoras, cujas classes eram formadas por crianças mais independentes e com comprometimento menor, exemplificaram as brincadeiras mais observadas entre seus alunos, relatando muitas vezes as preferências deles.

“É mais com terra, com bola. A bola entra em tudo que é atividade deles, que eles gostam muito de bola. Aonde eles vão, eles pedem a bola, brincam com a bola. É o que eles têm mais... Tem coisa com a bola, tem areia, tem o baldinho.”

“...no parque, eles adoram jogar bola. Então, eles pegam aquela barra de subir... É a trave do gol. E daí, eles ficam, se deixar, horas... Acho que é porque menino, também. Então, é assim: tem que ter o futebol, eles gostam. Ou senão, se eu levo, às vezes, uma vez ou outra, quando está calor, assim, eu levo baldes de água. Porque daí eles fazem bolo, e o bolo vira prédio, e vira, e um faz pro outro. (...) Eles inventam as brincadeiras deles com a água. Então, é assim: é bola, e quando eu levo água. Daí, vira brincadeira.

“Carro, carrinho quando eles brincam. O jogo de futebol de botão que aí todo mundo participa, e eles gritam Gol e aí a gente brinca: ‘eu estou torcendo por tal time’, e aí tem um diálogo legal.”

“Eu não acompanho TV. Desenho de TV. (...) Eles imitam muito o Digimon, Pokemon. Ali mesmo, no parque, com os maiores, o Fábio traz uns bonequinhos dele, uns homenzinhos, então eles ficam, eles sobem no escorregador (...) Então eles brincam entre eles, e tem hora que eu vejo, que eles estão imitando mesmo a TV. Eles falam o nome do personagem e isso lá no parque. Aqui na sala é difícil. Aqui na sala a brincadeira é diferente, mas lá no parque, assim, ele se... Como que eu posso falar? (...) cada um é um personagem e aí eles fazem os gestos, sabe? Aí eu chego perto, eles estão falando, que eu não estou entendendo nada. Mas eu sei quando é brincadeira da televisão, que eles estão imitando.”

Estas brincadeiras mais livres, em geral, se desenvolvem no parque. No entanto, algumas professoras exemplificaram a realização dessas atividades em sala de aula, seja porque o tempo chuvoso não permite a ida ao parque, ou por falta de espaço na escola, ou ainda por opção da própria professora.

“Na sala tem esses homenzinhos do Playmobil, tem esse futebol, que é um gramado, um plástico que tem um gramadinho desenhado. Tem a bolinha, tem os homenzinhos, também é futebol. Eles também brincam juntos.”

“quando a gente brinca de esconde-esconde aqui na classe, fica até complicado, mas a Anita entra até no armário, não sei como ela faz, aqui atrás da mesa, atrás de mim, eles usam tudo pra brincar de esconde-esconde, eu acho um barato, não está dando pra ir lá embaixo, que tem uma terra vermelha, não sei o que eles estão fazendo, mas eles usam o espaço aqui tranqüilamente, não deixam de brincar.”

Em uma das escolas, em que havia uma casinha de madeira em escala infantil, localizada num quintal amplo, com árvores e um tanque de areia, a brincadeira do faz-de-conta aparece com mais frequência. Tal fato parece ser

favorecido porque as crianças permaneciam nesta escola durante o dia todo, sendo que um dos períodos era reservado para atividades acadêmicas e o outro para atividades diversas, como o brincar. Parece também que esta atividade era bastante estimulada pelas professoras, através do fornecimento de vários brinquedos neste espaço físico.

“Brincar tem a casinha que eles brincam e sempre eles usam, como tem uma boneca lá, então fazer compra, dar comida, ir ao supermercado, eles pegam areia no tanque de areia pra fazer comida, pegam mato, tem essa parte e a quadra que eles gostam muito, que a gente usa bola, e a gente varia assim as brincadeiras.”

“As brincadeiras que eles se soltam mais são as brincadeiras de casinha e de areia, de fazer bolo, cantar parabéns, aí eles se soltam, eles falam mesmo, eles brincam, eles dão risada juntos. Acho que são as duas brincadeiras que eles se aproximam mais. (Quais brinquedos estão presentes nessas horas?) São baldes, boneca, a comidinha, que é prato, colher, fogão, de lavar, a torneira, as cadeirinhas, o carrinho de boneca, eu levo vários brinquedos nessas atividades. Outra coisa também que eles desenvolvem bastante, brincam e eles se soltam na brincadeira é a piscina de bolinhas.”

Num contexto diferente, uma professora relatou como o brincar de faz-de-conta ocorre entre seus alunos dentro da sala de aula e, por vezes, com materiais improvisados.

“Se for ver por esse lado, tipo do faz-de-conta, tem essa facilidade, que eles entram fácil no faz-de-conta. É difícil assim (...) Se eu pego, por exemplo: panelinha, tal, tudo bem, eles entram com facilidade. Agora se eu inventar que aquilo lá é uma panelinha, daí, não sai. Eles têm que ver aquilo lá. Daí, eles entram, e daí, é isso. É difícil sair, mas eles entram, eles brincam.”

Por fim, cabe ressaltar as observações feitas por algumas professoras quanto ao desenvolvimento das crianças através das atividades lúdicas. Aquelas dificuldades de brincar citadas no início deste tópico, aqui foram mencionadas como uma série de

habilidades que vão sendo adquiridas pelas crianças e que refletem em mudanças no ato de brincar.

“Hoje eles já conseguem sentar e brincar juntos. Por exemplo: O Pedro consegue jogar o carrinho para o Daniel ali no escorregador, o Daniel consegue devolver. Já existe uma interação, o que não existia. O Beto senta pra ver, não está participando ali, nesse momento, mas ele está sentando, vendo (...) Então, pra mim, eu volto a te falar, é muito rico.”

“Olha, das 3:00 às 3:30, que junta todas as salas. Os brinquedos colocados ali e as crianças mexendo. Uma pega o brinquedo da outra, essas coisas vão acontecendo. Por que aí, por exemplo: na minha sala duas, três, ou até mesmo as três, não sabem brincar. Mas estão vendo uma outra (criança), de uma outra sala, que sabe brincar, ou que mexe diferente no brinquedo. E aí começa a imitar. Ou senão quer aquele brinquedo, e vai lá e tira. Acho que isso é importante pra aprender a brincar.”

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados no capítulo anterior serão discutidos aqui, buscando correlacioná-los aos modelos teóricos e às pesquisas que compuseram os capítulos I, II e III.

Esta discussão terá como base o objetivo geral que foi investigar o brincar de crianças deficientes mentais em escolas especiais. Assim sendo, ao longo desse trabalho foram identificados os materiais lúdicos disponíveis e mais utilizados; bem como as atividades desenvolvidas a partir desses materiais e das opiniões das professoras a respeito do brincar.

O fato do questionário utilizado nesta pesquisa ter sido elaborado com base nos trabalhos de Brougère (1993) na França; e de Kishimoto (1998 e 2001) no Brasil; possibilita traçar algumas comparações apesar dos mesmos terem sido realizados em escolas infantis para crianças normais e das particularidades de cada um desses estudos.

No questionário utilizado por Brougère (1993), foram identificadas a disponibilidade e a quantidade dos materiais disponíveis nas escolas maternas parisienses. Esses dados foram complementados através de entrevistas com as professoras que buscou compreender a relação entre o material adquirido e as escolhas pedagógicas das escolas. Os dados complementares se encontram mais detalhados no relatório de pesquisa apresentado por Brougère (1991).

O trabalho de Kishimoto (1998 e 2001), além da disponibilidade e da quantidade, demonstrou a frequência de utilização dos materiais lúdicos e pedagógicos em EMEIs de São Paulo. Contou também com dados obtidos através de entrevistas e observações, para melhor caracterização de usos e significados que os profissionais de educação infantil atribuem aos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos.

Algumas categorias que compuseram os questionários desses estudos apresentam denominações um pouco diferentes. Entretanto, a maioria dos itens que as compõem são similares, o que favorece a comparação aqui proposta.

Em seu trabalho, Brougère (1993) correlacionou as categorias de jogos e brinquedos com a faixa etária das crianças. Assim, ele demonstrou que há diferenças quanto ao tipo de material lúdico utilizado de acordo com a idade. Os jogos simbólicos imitando o mundo real foram identificados sobretudo entre as classes de crianças menores e os jogos pedagógicos entre as maiores. Há dois tipos de materiais, e correspondentes atividades lúdicas, que foram identificados em todas as classes da escola maternal francesa. São eles: os jogos de construção, especialmente o quebra-cabeça, e os materiais para atividades motoras como bolas.

Ao retomar a síntese comparativa da disponibilidade das categorias de materiais encontradas nas escolas especiais (tabela 9), verifica-se que há maior número de brinquedos de parque e jogos de regras. Quanto à frequência de uso (tabela 10) dos brinquedos e jogos, verifica-se a predominância das categorias: brinquedos de encaixe e construção, e os materiais de parque.

Ao comparar estes resultados com os de Brougère (1993), ainda que de modo não linear, parece haver uma semelhança quanto ao tipo de atividade mais desenvolvida na educação infantil das escolas maternais francesas e das escolas especiais que participaram da presente pesquisa, já que jogos de parque, que envolvem atividades motoras, assim como os de encaixe e construção são realizados com significativa frequência nestas escolas.

O trabalho de Kishimoto (2001) apresentou resultados semelhantes quanto à disponibilidade dos materiais de parque e de educação física. Nesta última categoria definida pela autora, encontra-se, por exemplo: a bola. Há nas escolas municipais paulistanas, uma presença representativa desses materiais que envolvem o desenvolvimento motor. No entanto, a autora demonstrou que o uso diário desses materiais é pouco significativo.

Quanto aos brinquedos de construção, como o quebra-cabeça e os de encaixe, Kishimoto (2001) ressalta que embora estejam disponíveis e sejam utilizados intensamente na maioria das instituições infantis, tais brinquedos têm usos inadequados. As observações, realizadas pela autora, evidenciaram que estes

materiais são oferecidos como ocupação do tempo livre, quando as crianças terminam suas tarefas. Apesar de os professores valorizarem estes materiais como pedagógicos, “geralmente não sabem o que fazer com esses objetos” (p. 235).

É interessante comentar que dentre os brinquedos de encaixe e construção, os quebra-cabeças, seguido dos encaixes, se destacaram quanto à disponibilidade nas pesquisas citadas acima, como também nas escolas especiais. Porém, parece haver diferenças quanto à forma de utilização desses materiais.

Na prática com as crianças deficientes mentais, os brinquedos de encaixe e de construção são utilizados numa frequência significativa ao longo da semana. De acordo com as falas das professoras, esse uso também acontece nos momentos de ocupação livre das crianças, assim como o que foi apontado por Kishimoto (2001). No entanto, de modo diferente do estudo citado, a maioria dos relatos das professoras de educação especial demonstrou que há uma participação mais intensa das professoras nas atividades, tendo objetivos específicos quanto ao uso desses materiais.

Pode-se dizer que, a forma de utilização desses materiais nas escolas especiais está relacionada a objetivos pedagógicos estabelecidos pelas professoras. Seja para o exercício de coordenações motoras com as crianças menores e/ou mais comprometidas, seja na confecção de um quebra-cabeça realizado no horário de atividades de Português, como citado por uma delas.

Os brinquedos de parque também são utilizados numa frequência quase diária nas escolas especiais. Entretanto, há professoras que não utilizam esses materiais pelas incapacidades de seus alunos. Em contrapartida, essas professoras foram as que mais citaram o uso da bola em sala de aula. Houve inclusive referência ao uso de diferentes tipos de bolas para favorecer o exercício das coordenações motoras.

Um fato importante que deve ser ressaltado é que, de modo diferente do que parece ocorrer nas escolas infantis regulares, as professoras das escolas especiais demonstraram presença marcante nas atividades de parque. Algumas vezes intervindo e incentivando o brincar das crianças, ou ainda inserindo elementos pedagógicos nessas atividades. Elas exemplificaram a utilização desses brinquedos como recurso pedagógico, ora na aquisição de conteúdos específicos, ora na promoção da sociabilidade e de habilidades motoras das crianças.

Ainda na discussão das sínteses comparativas das categorias do questionário quanto à disponibilidades (tabela 9) e frequência de uso (tabela 10), os brinquedos em escala infantil e os em miniaturas são os que se encontram menos disponíveis, quando comparados às outras categorias de brinquedo, porém não são os menos utilizados.

Na pesquisa de Kishimoto (1998), os brinquedos em escala infantil e em miniatura também aparecem com pouca disponibilidade, porém com índices percentuais significativamente abaixo dos que os encontrados nas escolas especiais. Os resultados relativos à síntese comparativa da média de uso semanal desses brinquedos, de modo geral, demonstraram-se semelhantes.

Houve uma diferença significativa quanto ao uso de brinquedos em escala infantil. Ao investigar a frequência de uso durante a semana, percebe-se que nas escolas especiais estes materiais são utilizados de modo mais intenso que o demonstrado no estudo de Kishimoto (1998). Há de se ressaltar que, em ambos os casos, encontrou-se a utilização freqüente dos brinquedos que imitam utensílios de cozinha ao longo da semana. Isto pode ser um indicativo de que esses brinquedos assumam a função de treino na autonomia da criança quanto à alimentação.

Já a frequência de uso dos brinquedos em miniatura nas escolas especiais, os quais foram mais utilizados apenas uma vez na semana, pareceu muito semelhante aos resultados apresentados por Kishimoto (1998).

A pesquisa de Brougère (1993) não apresenta uma síntese comparativa entre os materiais disponíveis na escola francesa e também não teve por objetivo investigar a frequência de uso dos jogos e brinquedos. Entretanto, apresentou uma maior disponibilidade de brinquedos em escala infantil e de brinquedos em miniatura que as escolas brasileiras. Os tipos de brinquedos mais citados não parecem diferir dos encontrados nas escolas brasileiras – EMEIs e escolas especiais. São eles: boneca-bebê, telefone; animais e carros em miniatura.

Brougère (1993) e Kishimoto (1998 e 2001), de modo semelhante, concluíram que as atividades que envolvem a aquisição de conteúdos e de habilidades específicas, dentre elas os jogos pedagógicos, são privilegiadas pelas professoras, em detrimento das atividades livres da criança como o jogo simbólico.

Entre as professoras de escolas especiais, a utilização dos brinquedos em escala infantil teve destaque quando comparada com a pesquisa de Kishimoto (1998), pois parece ocorrer com maior frequência. Cabe discutir a forma de utilização desses brinquedos pelas crianças com deficiência mental, já que este foi um dos focos da presente pesquisa.

As falas das professoras, ao exemplificar a utilização de brinquedos como bonecas, telefones e utensílios de cozinha, demonstraram uma correlação com elementos pedagógicos. Lógico que esses brinquedos também aparecem em momentos de recreação, da ação livre das crianças. Entretanto, devido às peculiaridades apresentadas nos diversos casos de deficiência mental, esses brinquedos também ganham um caráter pedagógico. Isso pôde ser identificado quando as professoras mencionavam que era preciso ensinar as crianças a brincar; quando apontavam a necessidade de estimular e simular brincadeiras, interagindo de modo mais intenso nessas atividades.

Desse modo, pode-se dizer que o jogo simbólico parece ser mais valorizado como possuidor de uma natureza educacional entre as professoras de crianças com deficiência mental que nas práticas educacionais apontadas por Brougère (1993) e Kishimoto (1998 e 2001). Esses autores identificaram a presença dessas atividades relacionadas à recreação e com menor valorização educacional. Como coloca Kishimoto (2001), os profissionais de educação infantil ainda entendem o brincar de modo próximo ao pensamento aristotélico, cuja finalidade principal é a recreação, o descanso das atividades intelectuais.

Porém, cabe ressaltar que, se por um lado, as professoras das escolas especiais demonstraram uma relativa valorização dos brinquedos para atividade simbólica, a maioria o faz visando a aspectos pedagógicos, mesmo que a justificativa seja para “ensinar a brincar”. Assim sendo, do mesmo modo que o apontado por Brougère (1993) e Kishimoto (1998 e 2001), nas escolas especiais, mesmo quando as crianças possuem condições para desenvolver a brincadeira simbólica, há pouca oportunidade para o jogo livre das crianças.

Apesar de algumas escolas especiais também tentarem proporcionar ambientes como brinquedotecas, há pouca variedade de brinquedos, principalmente daqueles para fantasia e dramatizações, os derivados de desenho animado etc. Tais

materiais aparecem com uma variedade e disponibilidade maior, e utilização mais freqüente nos estudos de Brougère (1993) e de Kishimoto (1998).

Nesse sentido, vários autores (Almqvist, 1994, Anno e Brougère, 1992, entre outros) afirmaram que há uma distinção entre os brinquedos presentes no contexto escolar e os que pertencem a situações fora da escola.

Outras diferenças interessantes entre os dados analisados aqui e as pesquisas de Brougère (1993) e de Kishimoto (1998 e 2001) diz respeito ao uso dos jogos de regras. Nas escolas especiais, a disponibilidade desse material é significativamente alta, com porcentagens próximas as apresentadas por Brougère (1993), e acima das médias apresentadas nos estudos de Kishimoto (1998 e 2001). Porém, a utilização desses jogos entre as crianças deficientes mentais depende de suas capacidades e limitações.

Nesse caso, ter os jogos de regras disponíveis nas escolas especiais não garante sua utilização. Por outro lado, quando as professoras utilizam-se desses jogos com seus alunos, isso ocorre com mais freqüência ao longo da semana que o demonstrado no estudo de Kishimoto (1998). Neste último, as professoras indicaram utilizar-se desses jogos com maior intensidade uma vez na semana e em ocasiões especiais.

Este fato parece confirmar a idéia de que quando as professoras das escolas especiais podem propor jogos de regras a seus alunos, elas utilizam como um recurso pedagógico e com mais freqüência, seja porque consideram uma alternativa didática, seja pelas necessidades das crianças deficientes mentais de mais tempo para explorar os objetos, de compreender suas funções e regras. Cabe ressaltar que saber jogar já envolve uma série de aprendizagens necessárias para as crianças e valorizadas pelas professoras.

Dentre os materiais de audiovisual e de informática mais utilizados nas escolas especiais, houve destaque para a utilização de materiais para reproduções de músicas, como rádio e toca CDs, assim como apresentado por Kishimoto (1998). Em ambas pesquisas, tais materiais tiveram maior intensidade de uso uma vez por semana e em ocasiões especiais.

Apesar de algumas professoras das escolas especiais terem mencionado a importância de utilização da música para manter a atenção de seus alunos, parece que

os materiais audiovisuais ainda são pouco explorados em atividades pedagógicas e nos momentos de brincadeira livre das crianças. Estes materiais poderiam ser utilizados, por exemplo, como elemento complementar no incentivo dessas atividades, ou através da escolha de um tema musical que possibilitasse a realização de outras atividades correspondentes.

Ao identificar a frequência de uso dos jogos e brinquedos nas escolas especiais, buscou-se compreender quais eram os materiais mais utilizados junto às crianças com deficiência mental, e posteriormente, através das entrevistas, verificar como eles eram utilizados. Não houve, portanto, intenção sistematizada de verificar o tempo gasto na realização de brincadeiras e jogos pedagógicos. Porém, acredita-se que seja possível inferir que nas escolas especiais, as atividades que se desenvolvem a partir desses materiais, em geral, ocorrem com mais intensidade ao longo da semana do que nas escolas infantis regulares.

Tal suposição tem por base dois fatores. Primeiro, como afirma Aufauvre (1993), as crianças com deficiência mental precisam de mais tempo para explorar e descobrir as possibilidades dos brinquedos. Por outro lado, a capacidade de atenção dessas crianças, muitas vezes é prejudicada, o que requer a repetição mais frequente de exploração e do uso dos materiais e do ambiente. Outro fator que parece colaborar para a maior utilização de brinquedos e jogos pedagógicos nas escolas especiais encontra-se nos relatos das professoras quando exemplificam o uso dessas atividades como alternativa didática.

As opiniões das professoras sobre o brincar, a forma como elas utilizam os brinquedos e os jogos nas atividades que propõem, os acessos a esses materiais e a confecção de jogos serão discutidos a seguir, de acordo com os dados analisados através das entrevistas.

Além da disponibilidade de jogos e brinquedos para que haja possibilidade de realização de brincadeiras e de jogos pedagógicos, é necessário que estes materiais sejam adequados e estejam acessíveis às crianças, assim como para as professoras. O acesso das crianças aos materiais lúdicos também depende da seleção e da organização dos mesmos em um espaço físico apropriado.

De um modo geral, as escolas especiais que contribuíram para a realização desta pesquisa apresentaram uma disponibilidade de brinquedos e jogos significativa,

sendo que algumas categorias obtiveram índices maiores que os demonstrados por Kishimoto (2001) nas escolas regulares, como foi o caso de brinquedos em escala infantil e em miniatura. Porém, o acesso a estes materiais, em ambos contextos educacionais parece bem semelhantes.

Em seu estudo, Kishimoto (2001) verificou que estes materiais encontram-se geralmente em armários fechados e em locais comuns aos professores, como corredores. Há, na maioria das escolas infantis, ausência de áreas alternativas para o brincar. A autora acrescenta ainda que, no caso das escolas públicas, a falta de tempo diário das professoras para planejar e organizar os materiais, somado à estruturação do espaço físico das escolas, dificultam a inserção da atividade lúdica como parte do cotidiano escolar.

Nas escolas especiais estudadas, encontraram-se algumas particularidades, mas que na prática não diferem da realidade das escolas infantis estudadas por Kishimoto (2001). Em todas as escolas especiais nas quais as participantes da pesquisa estavam inseridas, alguns brinquedos e jogos permaneciam em sala de aula, mas a maioria permanecia em um local que era de uso comum e que, ao menos teoricamente, seria de livre acesso aos profissionais.

Nas cinco escolas especiais que contribuíram para o presente estudo, foram encontradas “salas de brinquedo”. Desse total, duas se caracterizavam como um espaço para as crianças irem brincar, na tentativa de construir uma brinquedoteca. Enquanto nas outras três escolas, as “salas de brinquedo” eram salas pequenas onde se guardavam os brinquedos, nas quais não era possível às crianças irem brincar ou até de irem escolher os jogos e brinquedos de seu interesse.

Mesmo tendo um espaço reservado para as crianças brincar, como é o caso das escolas que possuíam brinquedotecas, parece não garantir a possibilidade de realização das atividades lúdicas. Em uma das escolas a coordenadora pedagógica demonstrou, na apresentação da brinquedoteca, que este era um local utilizado para exibição de filmes e quando necessário, por exemplo, quando chovia e não era possível ir ao parque etc. No entanto, na fala das professoras dessa escola não houve referência ao uso desse espaço para proporcionar a brincadeira. Por algum motivo, as professoras preferiam realizar as atividades lúdicas em sala de aula e no pátio.

Na outra escola, a brinquedoteca era mais utilizada pelas professoras, entretanto elas apontaram que só era possível levar as crianças para lá quando havia outro profissional presente no local, o que não fazia parte da organização sistematizada da escola.

Portanto, pode-se dizer também que ter uma brinquedoteca na escola especial não significa que a possibilidade de realização da atividade lúdica esteja garantida. Kishimoto (2001) afirma que diferente de outros países, no Brasil se introduz a brinquedoteca na escola como alternativa para dispor de brinquedos, mas acaba transformando-a em “... ambiente de pouco uso, como vitrine decorativa ou espaço para demonstração de atividades didáticas.” (p. 243).

Nas escolas especiais que possuíam uma sala para guardar os jogos e brinquedos, o acesso a estes materiais parece depender do tempo disponível das professoras e do interesse pessoal de cada uma em verificar o que há na escola, o que pode ser de interesse de seus alunos, o que melhor responde aos objetivos do seu plano de ensino e até da adequação do material disponível ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças.

Após ter acesso e conhecer os materiais existentes na escola, a professora deve selecionar o que levar para seus alunos. Entre as professoras das escolas especiais, parece que também predomina a escolha dos jogos e brinquedos que possam ser utilizados como recurso pedagógico. Os brinquedos que favorecem o jogo simbólico, quando oferecidos às crianças podem ainda assumir duas funções: a lúdica e a pedagógica.

A respeito do que foi mencionado acima, o acesso aos jogos e brinquedos, em qualquer que sejam as circunstâncias - brinquedoteca ou sala de guardar brinquedos – está intimamente relacionado ao espaço físico das escolas e da organização dos ambientes, o que também interfere na rotina de atividades que possam ser realizadas na escola e na possibilidade de oferecer momentos apropriados para brincar.

O que se observou nas escolas especiais, de um modo geral, foi uma inadequação desses ambientes. Mesmo as instituições nas quais a estrutura física era tradicionalmente de ambiente escolar, ou ainda aquelas que procuraram criar uma brinquedoteca, não há espaço para a inserção do brincar, que acaba ocorrendo, na maioria das vezes, no parque ou na própria sala de aula.

Apenas uma das escolas especiais possuía um espaço mais adequado para o brincar. Essa escola possuía uma casinha de madeira construída num espaço amplo ao ar livre com tanque de areia perto e diversas árvores. Além disso, as crianças permaneciam o dia todo na escola, o que permitia uma rotina que contemplasse momentos de brincadeiras livres das crianças.

Há escolas infantis de qualidade, regulares e de educação especial, nas quais os materiais são selecionados, os espaços e ambientes são planejados e organizados de modo a favorecer uma diversidade e uma integração de atividades próprias para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao mesmo tempo, essas escolas possibilitam a realização do brincar em diferentes ambientes, não necessariamente numa brinquedoteca. Pode ser no pátio, ou nos chamados “cantos temáticos”, que são diferentes áreas integradas num mesmo espaço físico, destinadas à leitura, à fantasia, ao brincar de casinha, de cozinha, com brinquedos de construção etc.

Diversos autores, entre eles, Bomtempo (2000), Brougère (1995) e Kishimoto (1994) chamam atenção para a valorização da organização de ambientes que estimulem o brincar livre das crianças, como um fator importante para aprendizagens informais e para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, as pesquisas canadenses, apresentadas por Thèriault (1994), vão além. Elas demonstram que existe uma relação significativa entre a organização do meio ambiente e do material acessível com a qualidade do jogo simbólico da criança. Esta autora coloca em evidência quatro critérios que parecem ter relação com a qualidade do jogo simbólico da criança: 1) coerência na organização da mobília (utensílios de cozinha não devem ser colocados ao lado de um berço); 2) fornecer um material que sugere papéis diversificados e complementares; 3) um material completo para jogar os papéis que a atividade sugere (com um ferro de passar deve haver uma tábua e as roupas para tornar este material funcional) e 4) uma organização espacial que dê garantia de intimidade para as crianças na área destinada ao jogo.

Assim, as intervenções do adulto, mesmo que indiretas, nas atividades lúdicas das crianças estão relacionadas à seleção dos materiais; ao planejamento e organização dos ambientes. Essas intervenções, ainda devem ser complementadas

através de observações e reflexões sobre essas atividades, a fim de contribuir cada vez mais para a qualidade do jogo da criança, seu desenvolvimento e suas aprendizagens.

Ao que parece, as condições necessárias para garantir o jogo simbólico e o jogo livre da criança nas instituições de educação infantil brasileira, com raras exceções, estão longe do que tem sido apresentado por estudiosos e pesquisadores.

Na educação infantil de crianças com deficiência mental que por vezes estão associadas a outras deficiências, como é o caso da maioria das escolas especiais investigadas, é preciso ir além de selecionar os materiais e organizar os ambientes para o brincar das crianças. É necessário fornecer estímulos mais dirigidos para o ato de brincar dessas crianças, seja com jogos pedagógicos ou em brincadeiras livres. Como afirmam Aufauvre (1993) e Cunha (1992), freqüentemente é necessário para crianças deficientes ‘aprender a brincar’ com a conduta e o encorajamento do adulto.

Aufauvre (1993) também comenta que propor um brinquedo ou um jogo às crianças deficientes mentais possui diferentes questões: a escolha do material utilizável deve freqüentemente sofrer adaptações, seja do próprio material, seja da situação de jogo ou da maneira como se propõe a atividade.

De modo geral, tanto Aufauvre (1993) como Cunha (1992) concordam que não é necessário haver brinquedos específicos para crianças deficientes mentais, mas por vezes, é necessário adaptá-los, o que implica também na confecção desses materiais.

É interessante lembrar que os primeiros educadores de crianças deficientes mentais, Itard e Sèguin, e mais tarde Decroly deixaram grande contribuição ao elaborar e confeccionar diversos jogos pedagógicos. Muitos desses jogos se popularizaram com o tempo, como os de encaixe, e de associações simples. As estruturas básicas de muitos desses jogos permanecem presentes nos materiais utilizados atualmente.

A confecção e a adaptação de jogos e brinquedos foram fatores freqüentemente mencionados pelas professoras entrevistadas. Algumas professoras fizeram referência a adaptações de jogos de regras que haviam sido doados e que não estavam completos ou não tinham muita utilidade para seus alunos. No entanto, a

maioria das professoras referiu-se às adaptações das situações exigidas pelos jogos de regras e da maneira como esses eram propostos às crianças.

Diferentemente das adaptações necessárias aos brinquedos e aos jogos para crianças com graves deficiências físicas, visuais e auditivas, que envolvem adaptações e modificações do próprio material, de formatos, cores etc. No caso da deficiência mental, as adaptações dos jogos e brinquedos, em geral, ocorrem em torno de elementos relacionados ao contexto existente e de situações exigidas, como por exemplo: um quebra-cabeça para crianças de 2 a 4 anos com figuras que interessam as crianças de 6 ou 8 anos, e a simplificação das regras de um jogo.

Nas falas das professoras, assim como foi possível visualizar na ocasião de algumas entrevistas, foram identificados muitos jogos confeccionados, tanto pelas próprias professoras como pelos alunos. Estes jogos se caracterizaram essencialmente pelo teor pedagógico que continham. Poucas foram as referências à confecção de brinquedos com sucata e de brinquedos tradicionais, como pipa e cata-vento.

A confecção desses materiais teve destaque em grande parte das entrevistas. As professoras, geralmente, se entusiasmavam em mostrar o que havia sido elaborado e como seus alunos participavam, se não da confecção, na ação de jogar.

Os jogos confeccionados mais freqüentemente encontrados nas escolas especiais foram: jogos de memória, quebra-cabeça e bingo. Os temas desses jogos sempre se destinavam à aprendizagem de conteúdos como, cores, letras, formas geométricas etc.

Alguns dos motivos pelos quais as professoras confeccionavam esses jogos foram justificados pela falta de disponibilidade dos mesmos nas escolas, assim como pela inadequação dos jogos existentes na escola (e no mercado) para as capacidades, necessidades e limitações das crianças. Mas o principal fator que levou as professoras a confeccionar jogos para ou com seus alunos parece ser mesmo a possibilidade existente nesses objetos de atrair a atenção das crianças, ao mesmo tempo, que possibilita a inserção de elementos pedagógicos específicos.

Se por um lado, na confecção de brinquedos e jogos predominava o caráter pedagógico do jogo, por outro lado, o conceito sobre o brincar das professoras de

educação especial parece destacar aspectos relacionados à liberdade e à espontaneidade das crianças.

Dizer o que é brincar não tem sido tarefa fácil nem para os estudiosos da área. Brougère (1998), Henriot (1989), entre tantos outros, têm afirmado a dificuldade de definir o fenômeno jogo, assim como de precisar as ações e as características relacionadas ao mesmo.

Henriot (1989) refere-se à polissemia do jogo, afirmando que este fenômeno supõe significados presentes no uso cotidiano, manifesto pelo discurso e pelas práticas sociais. Analisar a 'idéia' de jogo supõe a constatação de como ela aparece na consciência de quem o emprega.

Entre as professoras de educação especial, a dificuldade quanto a definir ou descrever o que é brincar também esteve presente. No entanto, pareceu haver entre as entrevistadas idéias que estão correlacionadas a alguns conceitos encontrados na literatura. Estas idéias parecem fruto de diferentes fontes, podendo-se arriscar algumas: as experiências profissionais e pessoais, e a formação básica das professoras que permite o contato com diferentes teorias da pedagogia e da psicologia.

Os estudos de Ribeiro (1998) e Wajskop (1996), realizados através de entrevistas, sugerem algumas concepções sobre o jogo e o brincar existentes entre professoras brasileiras de educação especial e de educação infantil regular, respectivamente.

Ribeiro (1998) buscou identificar as concepções sobre o jogo que permeia a formação inicial e continuada de professores de educação especial, caracterizando inicialmente quatro enfoques: espontaneísta (representados especialmente por Rousseau e Spencer), psicológico (Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros), educativo (Fröebel, Decroly e representantes do movimento Escola Nova) e sócio-cultural (Brougère). A autora concluiu que o jogo, na prática pedagógica das professoras de educação especial, está calcado no modelo de jogo pedagógico.

O estudo de Wajskop (1996) teve por objetivo verificar as concepções de profissionais de creches e pré-escolas sobre as crianças e suas brincadeiras. A autora identificou que concepções parciais e mitificadas circulam nas instituições infantis e que revelam formas diferenciadas de valorização das crianças e de sua atividade

lúdica. As concepções encontradas sobre o brincar da criança foram agrupadas em quatro tendências: de atividade inata e espontânea, associada ao prazer e à liberdade; do brincar como instrumento didático; como atividade recreativa, com caráter de diversão e, por fim como atividade simbólica e cultural utilizada como metodologia de trabalho.

O presente trabalho não teve a intenção de agrupar as falas das professoras sobre a concepção do brincar em diferentes categorias. Porém, pode-se afirmar que a riqueza de idéias e de representações identificadas apresenta influências de teorias pedagógicas e psicológicas, assim como o que foi identificado nos trabalhos de Ribeiro (1998) e Wajskop (1996).

Os principais elementos relacionados ao conceito de brincar representados pelas professoras de crianças deficientes mentais foram: prazer; motivação para aprender; aprendizagem de conteúdo específico associado ao prazer; liberdade de ação e de expressão das crianças e o caráter imaginativo.

É possível identificar nesses elementos que caracterizam o brincar, apresentados pelas entrevistadas, a coexistência de diferentes 'idéias' sobre jogo e que podem ser relacionadas aos modelos comentados por Brougère (1998): recreação, pré-exercício, psicológico e educativo. Quase não há referência nas falas das professoras do brincar como elemento fundamental para a apropriação da cultura como sugerem Brougère (1995), Sutton-Smith (1986) e Vygotsky (2000).

A brincadeira vista como uma forma específica para que a criança possa interpretar, significar e compreender, de modo ativo, os costumes, sentimentos e comportamentos sociais, parece pouco presente na concepção sobre o brincar das professoras de escolas especiais.

As funções de ensino-aprendizagem de conteúdos didáticos, relacionadas aos jogos pedagógicos, e as funções de recreação, prazer, liberdade e de desenvolvimento social e psicomotor, ligados ao brincar em diferentes situações e com diversos tipos de brinquedo (das miniaturas aos brinquedos de parque) podem parecer contraditórias. Porém essas funções também podem coexistir e se revelarem complementares na educação infantil e na educação de crianças deficientes mentais. Isso parece mais evidente quando se comparam as concepções sobre o brincar e a importância dessa atividade, conforme mencionado pelas entrevistadas.

A aprendizagem relacionada ao jogo foi o fator de destaque quanto à importância do brincar na escola. Ou seja, o caráter pedagógico é o que torna a presença do brincar na escola importante para a maioria das entrevistadas. Algumas também fizeram referência ao brincar como um recurso importante para conhecer melhor as capacidades e as características psicológicas de seus alunos.

É possível dizer que há uma certa contradição entre os elementos citados pelas professoras ao tentarem definir o que é brincar (prazer, liberdade de ação) e a importância dada ao jogo (aprendizagem). Dessa forma, pode-se afirmar que, também na educação especial, o jogo como recurso pedagógico é preferido entre as professoras em detrimento do jogo livre, assim como apontado por Bomtempo (1997 e 2000), Brougère (1995 e 1998), Kishimoto (1994 e 2001), Ribeiro (1998), Wajskop (1996), entre outros.

Entretanto, no caso da educação de crianças deficientes mentais há algumas particularidades quanto à importância dada ao jogo na escola que merecem ser discutidas. O jogo pedagógico parece estar mais presente na educação infantil das crianças com deficiência que o demonstrado nos trabalhos de Kishimoto (1998 e 2001) e de Wajskop (1996). Além de ter sido identificado um grande número de jogos pedagógicos confeccionados nas escolas especiais e o uso frequente dos mesmos. As falas das professoras sobre a importância dessas atividades parece revelar que o uso desses materiais como estratégia didática é mais valorizado na educação especial.

Se por um lado, a importância dada ao brincar na escola especial está relacionada à aprendizagem de conteúdos específicos, à motivação para aprender e à aquisição de habilidades; por outro lado, também é considerado importante por auxiliar o desenvolvimento das diversas áreas – cognitiva, social, motora e afetiva, assim como para ensinar as crianças a brincar com os outros e com os brinquedos, principalmente no caso das crianças mais comprometidas.

É nítido o fato de que o comprometimento das crianças interfere na prática lúdica e pedagógica, ou seja, o grau de dificuldades, limitações e capacidades das crianças interfere diretamente na escolha dos jogos e brinquedos, nas atividades a serem propostas e nas oportunidades para a realização tanto dos jogos pedagógicos como dos jogos livres.

Nesse sentido, entre as professoras cujos alunos apresentavam um alto grau de dependência, há aquelas que observavam e participavam mais ativamente das atividades das crianças. Mas também há aquelas que, apesar de demonstrarem a preocupação de ensinar seus alunos a brincar, também citaram poucos exemplos de como o fazem, além de demonstrarem insegurança e certa descrença na capacidade de seus alunos de aprenderem algo através do brinquedo.

As dificuldades apresentadas por essas crianças para brincar foram demonstradas com certa angústia por parte das professoras, diante das dificuldades de compreender quais as atitudes e os materiais mais adequados para estimular o brincar de seus alunos.

Algumas pesquisas (Jennings, Connors & Stegman, 1988 e Jones, Jarret & Quai, 1984) sobre o brincar de crianças deficientes apontam que, em geral, além da atividade lúdica se desenvolver mais lentamente que nas crianças normais, é preciso maior intervenção do adulto para auxiliar na motivação e nas ações do brincar. Pode-se dizer que quanto maior for o comprometimento da criança, maiores serão suas necessidades de intervenção para interagir com o ambiente.

De modo geral, o jogo livre das crianças nas escolas especiais aparece em menores proporções, tanto como ocupação entre uma atividade e outra, como em momentos de recreação quando comparados com os jogos pedagógicos. Na maioria das vezes as brincadeiras, aparecem como mais uma estratégia das professoras para ensinar seus alunos a brincar e para estimular o desenvolvimento de diversos aspectos, seja com um brinquedo para atividade simbólica, seja com os brinquedos de parque, individualmente ou em pequenos grupos.

As observações das professoras sobre as brincadeiras de seus alunos talvez possam fornecer dicas sobre o jogo livre das crianças deficientes mentais no ambiente escolar.

Entre as professoras cujos alunos apresentavam maior grau de dependência apareceram muitos relatos sobre as dificuldades de se realizarem brincadeiras. O brincar espontâneo dessas crianças parece quase inexistente. As professoras mencionaram observar falta de iniciativa de seus alunos diante dos brinquedos, assim como falta de interação entre eles.

Já as professoras que trabalhavam com crianças menos comprometidas, cuja independência e iniciativa de ação para o brincar eram mais evidentes, relataram observar diversas brincadeiras livres, como as realizadas no parque com areia, bola e carrinhos. Houve também citações sobre brincadeiras de faz-de-conta como casinha e aquelas relativas a desenhos animados, como Pokemons.

É interessante ressaltar que, independente do comprometimento das crianças, algumas observações das professoras faziam referência ao desenvolvimento do brincar de seus alunos. Nesses casos, ficou claro que algumas professoras observaram as mudanças ocorridas entre seus alunos quanto à capacidade de brincar, de iniciar uma brincadeira e de interagir com outra criança.

No entanto, o brincar com fim em si mesmo, como atividade que se constituiu historicamente como o espaço livre e experimental para a criança e que auxilia sua inserção autônoma e criativa no contexto social e cultural aparece de modo incipiente tanto na concepção sobre o brincar como no cotidiano das escolas especiais.

As dificuldades apresentadas pelas crianças deficientes mentais para brincar podem ser um fator para a pouca valorização do brincar livre, mas não parece uma justificativa consistente, tendo em vista que vários dos exemplos citados pelas professoras demonstraram que quando as crianças têm capacidade, condições de tempo e espaço, essas atividades acontecem.

Aufauvre (1993) e Cunha (1992) afirmam que, de modo geral, o brincar dessas crianças segue os mesmos estágios de desenvolvimento das crianças normais. As brincadeiras observadas também podem ser as mesmas, mas seu conteúdo e a forma de brincar podem ser diferentes. Elas ressaltam que dependendo do grau de comprometimento das crianças, a intervenção do adulto, a seleção prévia de brinquedos e a organização do espaço físico tornam-se elementos essenciais para auxiliar essas crianças a desenvolverem suas capacidades de brincar.

Vedeler (1986) afirma que é importante que os adultos forneçam às crianças com deficiência as mesmas possibilidades de brincar que aquelas oferecidas para as crianças normais. Há frequentemente dificuldades quanto ao ato de brincar dessas crianças que apresentam necessidade de ajuda e de auxílios particularizados. Porém, não se pode forçar uma criança a brincar, pois a brincadeira enquanto tal subentende a liberdade de agir, assim, cabe ao adulto incentivar e encorajar o brincar.

A autora ressalta ainda que o brincar da criança com deficiência pode ser estimulado e influenciado por um meio ambiente favorável, bem como pela ação dos profissionais, pais e companheiros para brincar. Assim, muito pode ser feito para incentivar as crianças deficientes a brincarem e a adquirirem comportamentos sociais. O brincar também pode ser utilizado para fins de observação das capacidades e atitudes da criança, e assim ser utilizado para facilitar ainda mais sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A observação e a estimulação através do jogo são dois aspectos de uma mesma questão.

Observar o brincar de crianças deficientes permite descobrir quais são suas atitudes e o que ela é capaz de fazer. Ao mesmo tempo, que permite esclarecer as ações e os comportamentos da criança, é possível compreender as razões que a motivam a brincar. Para que a intervenção do adulto seja efetiva, além da observação é preciso que o adulto tenha conhecimento das formas de jogo nos diferentes estágios do desenvolvimento da criança normal e quais as ações-chaves para que ele possa auxiliar na evolução do brincar da criança com deficiência.

Os estudos realizados por terapeutas ocupacionais sobre o brincar de crianças com deficiências (Florey, 1981 e Bracegirdle, 1992a e 1992b, entre outros), também destacam a importância da observação e trazem algumas propostas de intervenção que versam sobre o brincar. Tais propostas são mais individualizadas, sugerem o levantamento da história lúdica da criança, a participação dos pais e a observação do brincar da criança nos diferentes contextos sociais que freqüenta como um dos focos para intervenção.

Bracegirdle (1992a e 1992b), em seus artigos, retoma autores importantes como Freud, Piaget, Fröebel e Vygotsky, como fontes de conhecimento importantes sobre o brincar da criança e necessárias para a prática profissional na perspectiva do lúdico. De modo geral, esse autor também sugere que o profissional deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e dos diferentes estágios do brincar da criança.

A intervenção do adulto, apontada por Bracegirdle (1992a e 1992b) na atuação do terapeuta ocupacional e por Vedeler (1986) na atuação do profissional de educação especial, não se restringe à seleção de materiais e à organização de um ambiente favorável. Esses autores reforçam a importância do fator humano que pode

ocorrer através da participação direta do profissional na brincadeira e de orientações á outras pessoas (pais, irmãos etc.) que convivem com a criança deficiente.

As professoras das escolas especiais demonstraram uma intervenção direta nas atividades de seus alunos, de modo geral, até mais intensa que na prática pedagógica das escolas infantis regulares. Há entre as professoras um olhar positivo sobre o brincar. Consideram o brincar importante tanto como atividade que favorece a aprendizagem, como recurso didático; ou ainda como atividade que pode proporcionar o desenvolvimento global das crianças, por exemplo, a socialização e a iniciativa nos momentos de parque.

Entretanto, parece que ainda é preciso compreender melhor como as professoras podem utilizar e valorizar mais o brincar livre dessas crianças. Apesar de as necessidades existentes de maior intervenção do adulto para o desenvolvimento do brincar, é possível refletir sobre como proporcionar maior autonomia e iniciativa das crianças deficientes mentais para a realização de jogos livres.

Cabe aqui resgatar Vygotsky (1994) quando afirma que na brincadeira a criança, mesmo com deficiência, é capaz de ir além do seu desenvolvimento. Assim sendo, cabe aos profissionais da área proporcionar contextos e situações que possibilitem o surgimento da zona de desenvolvimento proximal, para favorecer o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência mental.

Seguindo ainda essa perspectiva, Vygotsky (1994) e Leontiev (1991) apontam que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no nível sócio-cultural, externo e, depois, no nível individual interno. A brincadeira e o jogo, dessa forma, podem se tornar recursos essenciais para este processo de desenvolvimento. Deve haver, por parte dos profissionais, um esforço em ajustar os meios sociais e culturais às diferentes necessidades das crianças deficientes mentais.

Vale ainda lembrar a idéia de compensação colocada por Vygotsky (1994). Se a deficiência cria obstáculos, ela traz conjuntamente consigo vias de adaptações, canais de compensação. Através de alternativas de ação apresentadas pela criança deficiente, pode-se auxiliá-la a superar suas dificuldades e contribuir para o desenvolvimento de sua personalidade, assim como para a aprendizagem de

conceitos, adquiridos através das interações sociais, de motivações e satisfação de desejos e necessidades.

O brincar permite experimentar alternativas, criar canais de compensação e de adaptações sem que a criança vivencie muitas frustrações, já que é uma atividade que tem sua importância fundamental no processo, no momento da brincadeira, e não no seu resultado final. Mesmo que o jogo livre da criança deficiente mental encontre obstáculos, causados pela própria patologia, acredita-se que é possível buscar caminhos para que as ações lúdicas dessas crianças sejam mais independentes e ativas.

Afinal, quando se trata de jogo, as crianças ousam tentar novas alternativas, tomar mais iniciativa, repetir a mesma ação diversas vezes, se mostrar mais ativas; e se não obtiver sucesso, isto tem menos importância que em outras atividades que não sejam as brincadeiras.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar o brincar de crianças com deficiência mental no ambiente escolar, o presente trabalho pretendeu identificar os jogos e brinquedos disponíveis e mais utilizados; verificar como as atividades lúdicas eram realizadas a partir desses materiais nas escolas especiais e investigar, também, a concepção sobre o brincar e a importância dessas atividades de acordo com as professoras.

Através do questionário foi constatado que a disponibilidade de jogos e brinquedos nas escolas especiais não apresenta diferença significativa, quando comparada a outras instituições de educação infantil.

No entanto, a aquisição desses materiais nas escolas especiais não é sistematizada e planejada, não há verba específica para tal, nem possibilidade de escolha. As escolas recebem doações da comunidade e de outras fontes, como empresas. Apenas uma das escolas relatou que destina verbas para a compra de alguns desses materiais.

Tendo em vista que a aquisição de materiais lúdicos, principalmente brinquedos, como bonecas, carrinhos etc. e jogos de regras, depende de doações, são limitadas a variedade e a adequação desses materiais lúdicos às reais necessidades das crianças que frequentam as escolas especiais verificadas.

Tradicionalmente, não se tem questionado acerca das possibilidades do brincar das crianças deficientes mentais no ambiente escolar, especialmente daquelas mais comprometidas. Tomando a atividade lúdica como potencial para o desenvolvimento global da criança, assim como de sua autonomia, iniciativa, poder de decisão e de suas funções psicológicas superiores, o que se identificou foi a presença marcante do jogo pedagógico na educação especial. Assim, o brincar se reduz a um instrumento para a aquisição de conteúdos específicos e de habilidades acadêmicas.

De modo geral, as escolas não têm considerado o brincar como um processo de construção do conhecimento e de aquisição da cultura, nem como um processo de desenvolvimento global das crianças. Por isso, reduz a dimensão do brincar, limita as possibilidades, restringe os espaços lúdicos, a disponibilidade e a variedade de materiais lúdicos. Nas escolas especiais, tais fatores diferem pouco dos demais ambientes escolares.

Das possibilidades de reflexão presentes neste estudo sobre como as atividades lúdicas têm sido realizadas e quais seus significados segundo as professoras, pôde-se concluir que há uma intervenção direta do adulto nas atividades das crianças. A importância dada ao jogo está relacionada ao recurso pedagógico e a possibilidade de favorecer o desenvolvimento infantil. Porém, predomina uma visão sobre as incapacidades das crianças e sobre os aspectos pedagógicos, ao invés de um olhar cujos pontos de partida sejam suas capacidades, seus desejos, necessidades, iniciativa e liberdade de ação.

Constatou-se também, que permeiam entre as professoras diferentes concepções sobre o brincar, e que estas são, de certa forma, contraditórias quanto à importância dada a esta atividade. Se entre as concepções sobre o brincar predominam as idéias de liberdade, prazer e expressões da criança, sobre a sua importância, predominam os aspectos pedagógicos e do desenvolvimento infantil.

Certos significados que emergiram dos discursos das professoras sobre a importância do brincar merecem maiores estudos. Entre eles pode-se citar: o estímulo necessário para criança deficiente mental com alto grau de comprometimento a brincar, a interagir com objetos e situações lúdicas, e o brincar como um meio para favorecer as interações sociais entre essas crianças.

Pôde-se notar também que, de modo geral, há uma significativa intervenção das professoras nas atividades lúdicas das crianças. Isto foi identificado através dos exemplos dados pelas professoras, tanto na confecção de jogos pedagógicos como na participação delas em momentos mais livres da criança, como no parque durante o recreio.

Quanto mais facilitadas forem as interações entre as professoras e seus alunos, transformando-se o processo de brincar em um processo coletivo, propiciando-se as interações sociais e o intercâmbio de atitudes no ato de brincar,

maiores serão as possibilidades de que essas crianças; aprendendo a coordenar suas ações nas brincadeiras e adquirindo novas experiências sociais e culturais, aprendam a coordená-las e a atuar em outras situações que se coloquem fora desse espaço.

Contudo, faltam oportunidades para tornar o brincar uma atividade com potencialidades mais efetivas para a vivência de diferentes situações e experiências positivas para o desenvolvimento das capacidades das crianças, dando-lhes espaço para expressarem suas idéias, desejos e necessidades, assim como de realizarem ações que possibilitem desenvolver as funções psicológicas superiores e a apropriação de elementos sócio-culturais.

Nessa perspectiva, o presente estudo aponta para a necessidade de investir esforços para o brincar das crianças deficientes mentais em ambientes escolares, de modo mais elaborado e efetivo. Dessa forma, se o jogo livre dessas crianças, muitas vezes, não ocorre de modo espontâneo devido às dificuldades e limitações causadas pela deficiência, deve-se incentivá-lo, mesmo que isso implique numa intervenção direta do adulto.

Ao se pensar numa proposta educacional que vise ao desenvolvimento das potencialidades do deficiente mental através da atividade lúdica, é preciso considerar um conjunto de ações que possa viabilizar essa prática. Este estudo evidenciou pontos positivos nas práticas relatadas pelas professoras, que devem ser incentivados e aperfeiçoados. Entretanto, outras ações precisam ser implementadas.

É necessário um planejamento sistematizado para seleção e aquisição de jogos e brinquedos, no qual deve-se considerar as características clínicas dos alunos, suas capacidades e necessidades.

Uma análise sobre a capacidade de ação da criança, a compreensão sobre quais as experiências que ela teve e tem e aquelas que ainda não teve no âmbito do fazer, ou seja, de atuar no meio, poderá auxiliar, também, para a elaboração de um plano de trabalho que terá por objetivo compensar a falta de experiências dessa criança.

As intenções pedagógicas da escola em relação às crianças com deficiência mental também precisam ser questionadas e revistas, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, os objetivos estabelecidos versam sobre a aquisição de habilidades e conteúdos, que, de modo geral, são estabelecidos primordialmente

através das propostas curriculares oficiais, ao invés de uma proposta mais individualizada.

É necessário um planejamento que considere as possibilidades de oferecer às crianças uma diversidade maior de atividades, e que estas estejam integradas aos temas e objetivos estabelecidos. Por exemplo: se as crianças brincam de imitar os personagens de desenho animado no momento do recreio, porque não utilizar este tema como base para elaborar e propor outras atividades, como construir esses personagens e seus cenários, criar estórias etc. Isto é, compor um conjunto de atividades interligadas, que tenha como ponto de partida o interesse das crianças e como eixo principal a atividade lúdica. Isso poderá favorecer ainda mais o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para tanto, também é preciso que haja um espaço físico adequado, ou seja, um ambiente favorável para a realização de atividades lúdicas. Não que seja necessário uma brinquedoteca equipada, com brinquedos de última geração, mas sim que seja um espaço físico amplo, com materiais selecionados e organizados de acordo com as características das crianças, para que possibilite o surgimento de diferentes tipos de jogos e brincadeiras.

Além de um ambiente favorável, é necessário que haja horários destinados para brincadeiras livres. Para isso, é preciso que seja garantido um período de tempo relativamente longo para que as crianças possam explorar e descobrir as características e as funções dos brinquedos e jogos para, posteriormente, utilizá-los em suas brincadeiras. As crianças precisam desse tempo para, então, iniciarem as brincadeiras, principalmente quando estas são coletivas.

Isso não quer dizer que basta um dia da semana reservado para o brincar, mas sim que este momento para brincadeira seja parte da rotina diária das atividades escolares. A partir das atividades lúdicas, os profissionais de educação especial poderão observar as atitudes das crianças, suas capacidades e seus interesses, colaborando assim para a elaboração de estratégias educacionais baseadas no brincar.

A intervenção direta dos profissionais que atuam com as crianças deficientes mentais também será beneficiada com a implementação dos requisitos descritos acima. Para tanto, também é imprescindível que os profissionais envolvidos nesta

prática educacional tenham e atendam as condições necessárias para proporcionar as ações que viabilizem a realização de brincadeiras e jogos.

Assim, a participação do adulto nas brincadeiras das crianças deve ter como objetivo, também, desenvolver a capacidade geral da criança de tomar iniciativa e de cooperação. Neste sentido, é indispensável uma interação efetiva, o adulto deve fazer parte do jogo, brincar com as crianças, não só numa perspectiva pedagógica, mas também numa perspectiva de troca, de companheiro da brincadeira. Isso também torna possível uma maior interação entre os profissionais e as famílias das crianças, podendo facilitar a intervenção junto as mesmas através do jogo.

Outro ponto importante quanto à atividade lúdica das crianças com deficiência mental consiste em permitir que elas exercitem seus sentidos e sua autonomia, que experimentem novas sensações e sentimentos. Durante a brincadeira, há menos riscos de fracasso, pois não se trata de alcançar um resultado único, nem de ter uma única forma de realização.

Mas, cabe lembrar ainda que, para garantir tais condições, o adulto deve ser capaz, ao menos, de determinar quais os tipos de jogos e brinquedos mais apropriados para que as crianças experimentem sensações prazerosas e sentimentos positivos sobre suas capacidades. Assim as crianças poderão, aos poucos, tornando-se conscientes de suas potencialidades, arriscando-se mais em novas situações, aprendendo e se desenvolvendo progressivamente.

Desse modo, é possível pensar numa abordagem para a educação e o desenvolvimento de crianças deficientes mentais, mesmo daquelas mais comprometidas, que tenha como eixo principal a atividade lúdica.

Acredita-se também que, um trabalho conjunto entre professores, terapeutas ocupacionais e psicólogos, possa contribuir para a construção de uma prática educacional cujo enfoque está na ação de brincar, tendo em vista que cada um desses profissionais possui conhecimentos que se complementam. Em conjunto, eles podem refletir sobre a criança e seu desenvolvimento de uma forma mais abrangente, assim como sobre a melhor forma de incentivar suas atividades lúdicas.

Essa pequena equipe profissional, geralmente está presente nas escolas especiais. Entretanto, na maioria das vezes trabalham de modo isolado. Há intercâmbio de informações, mas em geral não há um trabalho em conjunto.

No caso do terapeuta ocupacional na área escolar, sua atuação pode ser muito variada. Há escolas especiais nas quais este profissional só atende as crianças antes de iniciarem o período de escolarização, em outras sua atuação está voltada para o treino de atividades da vida diária, orientação aos pais, etc. Em algumas escolas especiais, este profissional tem contribuído para o planejamento e realização de atividades educacionais, conjuntamente com o coordenador pedagógico e professores. Como também, em outros trabalhos da equipe que pode compor o quadro profissional de uma escola, como psicólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, professores de educação física etc.

Assim sendo, para a implementação efetiva de uma proposta educacional cujo eixo seja a atividade lúdica, deve-se contar com uma equipe profissional que trabalhe conjuntamente com enfoque e objetivos comuns. Para tanto, deve-se questionar e investir na formação continuada de todos esses profissionais. Muito tem sido dito sobre a formação continuada do professor, mas a importância do brincar e suas perspectivas atuais devem ser foco de atenção dos diferentes profissionais que estão envolvidos na educação de crianças deficientes mentais.

A proposta educacional para crianças deficientes mentais, que está sendo apontada no presente trabalho, deve ser elaborada de acordo com as características de cada escola. O incentivo e a implementação de algumas ações podem encontrar obstáculos diante das condições reais da instituição, como por exemplo, verba para investir em recursos humanos e para aquisição de materiais, assim como de espaço físico. Porém, há outras ações que podem ser implementadas a partir das possibilidades já existentes nas escolas.

Considerando as investigações realizadas neste trabalho e a reflexão sobre os resultados encontrados, buscou-se um novo olhar sobre o brincar de crianças deficientes mentais no ambiente escolar. Com isso, pôde-se também refletir sobre uma nova proposta educacional para essas crianças através do lúdico.

Acredita-se que o estudo sobre o brincar de crianças deficientes mentais não se restringe ao que foi apresentado e discutido neste trabalho. No entanto, pôde-se contribuir para a reflexão de alternativas para a educação infantil dessas crianças, tanto em escolas especiais, onde se encontram muitas delas, como para escolas regulares que praticam a inclusão do deficiente.

Cabe ainda ressaltar que, em qualquer que seja a instituição infantil, um trabalho calcado no lúdico, exige sempre uma visão aprofundada sobre as perspectivas existentes e as tendências atuais. Neste caso, faz-se necessário um olhar para o brincar enquanto meio de apropriação cultural, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e seus interesses, criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMQVIST, B. Educational toys, creative toys. In: GOLDSTEIN, J. H. (Org.). **Toys, play, and child development**. New York: Cambridge university press, 1994. p. 47-66.
- AMARAL, L. A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, V.8, n.47, p.17-23, 1999.
- ANNO, L. BROUGÈRE, G. Des intrus à l'école. In: **Lê jouet: valeurs et paradoxes d'un petit objet secret**. Paris: Autrement, 1992. p.84-92 (série mutation n.133).
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar – Aprender a viver**. São Paulo: Manole Ltda, 1987
- AUFAUVRE, M. R.; HENRY, G. **Aide au jeu des enfants en difficulté**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda., 1977.
- BATESON, G. Une théorie du jeu et du fantasme In: **Vers une écologie de l'esprit I**. Paris: Le Seuil, 1977. p. 209-224.
- BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: EDUSP, 1986. p. 17-28.
- BOMTEMPO, E. Aprendizagem e Brinquedo. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: EPU, 1987. p.1-14.
- _____ Brinquedos: critérios de classificação e análise. **Cadernos do EDM**, São Paulo, v.2, n.2, p. 36-44, jun. 1990.

_____ **Brincando se aprende:** uma trajetória de produção científica. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

_____ Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** São Paulo: Editora Vozes, 2000. p.127-149.

BRACEGIRDLE, H. The use of play in occupational therapy for children: what is play? **British Journal of Occupational Therapy**, V. 55, n. 3, p.107-108, 1992a.

_____ The use play in occupational therapy for Children: how the therapist can help. **British Journal of Occupational Therapy**, v. 55, n. 5, p.201-202, 1992b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BROUGÈRE, G. Rites de Noël et du jouet. **Dialogue**. n. 10, dez. 1990, p. 120-126.

_____ **Rapport de recherche: Jeu et matériel ludique a l'école maternelle.** Paris: DESS em science du jeu – Université Paris-Nord, 1991.

_____ Le marché du jouet: choix des enfants et rôle de la famille. **Education et Pedagogies**, Paris, n. 13, p.38-45, 1992.

_____ La signification d'un environnement ludique: L'ecole maternelle à travers son matériel ludique. In: **Actes du Premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation.** Paris: CNAM, 1993, p.314-319.

_____ **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____ Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.119, p.47-56, 1997.

_____ **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNELLO, M. I. B. **Ser lúdico:** promovendo a qualidade de vida na infância com deficiência. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

CARMICHAEL, K. D. Play therapy and Children with disabilities. **Issues in Comprehensive Pediatric Nursing**. v. 16, n. 3, p. 165-173, 1993.

CHRISTIE, J. La fonction de jeu au niveau des enseignements preescolaires et primaries. **L'éducation par le jeu et l'environnement**. n. 43, p.3-8, 1991.

COUCH, K. J.; DEITZ, J. C.; KANNY, E. M. The role of play in pediatric occupational therapy. **American Journal of Occupational Therapy**. v. 52, n.52, p. 111-117, 1998.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____ Brincando com crianças excepcionais. In: FRIEDMANN, A., et al. (Org.) **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992. p.119-125.

DE CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C. (Org.) **Terapia ocupacional no Brasil**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

DECROLY, O. **Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs**. Paris: Delachaux et Nestlié, 1978.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DUFOUR, M.; FERLAND, F.; GOSSELIN, J. Relation entre comportement ludique et la capacite fonctionnelle chez l'enfant avec deficiencie motrice cerebrale. **Canadian Journal of Occupational Therapy** v. 65, n.4, p. 210-218, 1998.

FEAC - Federação das entidades Assistenciais de Campinas. **Manual de recursos sociais do município de Campinas**. Campinas, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1990.

FLOREY, L. L. An approach to play and play development. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 25, n. 6, p. 275-280, 1971.

_____ Studies of play: implications for growth, development, and for clinical practice. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 35, n. 8, p. 519-524, 1981.

FLOREY, L.L.; GREENE, S. A recreação na segunda infância: um enfoque nas crianças portadoras de distúrbios de comportamento e emocionais. In:

PARHAM, L. D.; FAZIO, L. S. (Org.) **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2000, p. 126-243.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos: o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A., et al. (Org.) **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992. p.173-186.

_____ Le système ESAR: outil de recherche et d'analyse. In: **Actes du Colloque International sur le Jouet**. Paris: Université Paris-Nord. 1997. p. 251-254.

GIRARD, J. **Jeux éducatifs: méthode française d'éducation**. Paris: Librairie Gedalge, 1911.

GLICKMAN, C.D. Play and the school curriculum: the historical context. **Journal of Research and Development Education**, v.14, n.3, p.1-10, 1980.

GOWEN, J. W. et al. Object play exploraton of handicapped and nonhandicapped infants. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.10, n.1, p. 53-72, 1989.

_____ Object play and exploration in children with and without disabilities: a longitudinal study. **American Journal on Mental Retardation**, v. 97, n.1, p. 21-38, 1992.

HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris: Synonyme – S.O.R., 1983.

_____. **Sous couleur de jouer: la métaphore ludique**. Paris: José Corti, 1989.

IDE, S.M. **Construção da leitura e escrita: proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

_____ A integração do deficiente mental em pré-escola comum: relato de experiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.4, n.20, p.11-19, 1994.

_____ O jogo e o sucesso escolar. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.4, n.24, p.9-18, 1995.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JENNINGS, K. D.; CONNORS, R. E.; STEGMAN, C. E. Does a physical handicap alter the development of mastery motivation during the preschool years? **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 27, n. 3, p.312-317, 1988.

JOHNSON, J. E.; ERSHLER, J. L. Social and cognitive play forms and toy use by nonhandcapped and handicapped preschooler. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 5, n. 3, p. 69-82, 1985.

JONES, C. L.; JARRETT, O. S.; QUAI, L. C. Play materials and social behaviours of handicapped and nonhandicapped preschoolers. **Academic Psychology Bulletin**, v.6, n. 3, p. 309-319, 1984.

KISHIMOTO, T.M. O Brinquedo na educação: considerações históricas. **Idéias 7**, FDE, n. 7, p. 39 - 45, 1990.

_____. **O jogo, a criança e a educação**. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

_____. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Relatório final da pesquisa: Brinquedos e materiais pedagógicos: usos e significações**. São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p.229-245, 2001.

LANE, S.J; MISTRETT, S.G. Play and assistive technology issue for infants and young children with disabilities: a preliminary examination. **Focus on autism and other developmental disabilities**, v. 11, n. 2, p.96-104, 1996.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. p.59-76.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1994.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: ECUC, 1999.

MAHFOUZ, M-J. **Le matériel et les jeux éducatifs**. Paris: P.U.F., 1945.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. A Construção da Inteligência nos Deficientes Mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. I, n. I, p.107-114, 1992.

_____ Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, v.19, n.46, p. 1-14, 1998.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. **Théorie et pratique ludiques**. Paris: Economica, 1984.

_____ Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender **Perspectivas**, v.16, n.4, p.497-507, 1986.

McCONKEY, R. Changing beliefs about play and handicapped children. **Early Child Development and Care**, v.19, n.1-2, p.79-94, 1985.

MELO, S. F. **A relação mãe-criança portadora de deficiência mental: uma abordagem winnicottiana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

MENDES, E.G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

MICHELET, A. **Les outils del'enfance: la pédagogie del'action**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1972.

_____ El maestro y el juego, **Perspectivas**, v.16, n.1, p.117-126, 1986.

_____ Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP In: FRIEDMANN, A., et al. (Org.) **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992. p.160-172.

_____ **Le jeu de l'enfant: progrès et problèmes** OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire) Ministère de l'Education, Quebec, septembre, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIRANDA, T.G. **A educação do deficiente mental: construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

MONTESSORI, M. **Pedagogie Scientifique**. Paris: La Maison des Enfants, ESF, 1970.

NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. (Org.) **Willard & Spackman Terapia Ocupacional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2002.

- NICOLOPOULOU, A. Play, cognitive development, and the social world: the research perspective. In: SCALLES, B. et al. **Play and the social context of development in early care and education**. New York: Columbia University, 1991, p. 129-142.
- PARHAM, L. D.; FAZIO, L. S. **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2000.
- PELICIER, Y.; THUILLIER, G. **Edouard Séguin (1812-1880) L'instituteur des idiots**. Paris: Collection Sciences Humaines–Economica, 1980.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da supertição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz e EDUSP, 1984.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogos, sonhos, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____ **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- RABECQ-MAILLARD, M. M. **Histoire des jeux éducatifs: de l'antiquité au vingtième siècle**. Paris: Fernand Nathan, 1969.
- REILLY, M. **Play as exploratory learning**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1974.
- RIBEIRO, M. L. S. **O jogo como componente da formação inicial e continuada de professores de educação especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.
- _____ O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T.M. (Org) **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 133-141.
- ROBINSON, A. L. Play: the arena for acquisition of rules for competent behaviour **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 31, n. 4. p.248-253, 1977.
- RODRIGUES, C.E.O. **A arte de brincar e construir a leitura e a escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.
- ROUCOUS, N. et BROUGÈRE, G. Loisir et éducation – L'apport d'une nouvelle institution: la ludothèque in: **Revue Française de Pédagogie** n. 124, juillet – septembre, 1998. p. 91-98.

SHERIDAN, M.D. The importance of spontaneous play in the fundamental learning of handicapped children. **Child: Care, Health and Development**, v.1, n.1, p. 3-17, 1975.

SILVA, F. C. T. **O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

STAGNITTI, K.; UNSWORTH, C.; RODGER, S. Development of an assessment to identify play behaviors that discriminate between the play of typical preschoolers with pre-academic problems **Canadian Journal of Occupational Therapy**, V.67, n.5, p. 291-303, 2000.

SUTTON-SMITH, B. **Toys as culture**. Nova York: Gardner Press, 1986.

_____ Le dilemme de Rousseau: sport ou jeu. In: **Actes du Colloque International: La place du jeu dans l'éducation**. Paris: Maison de l'UNESCO, 1989. p.29-40.

TAKATA, N. Play as a prescription. In: REILLY, M. **Play as exploratory learning**. Beverly Hills, C.A.: Sage Publications, p. 209-46, 1974.

TAKATORI, M. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

THÉRIAUT, J. et al. **L'exploitation du matériel dans l'aire des jeux symboliques**. Québec: Département des Sciences des l'Education. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1987.

THÉRIAUT, J. Le Jeu Symbolique et le developpement culturel des enfants de classe maternelle In: **Actes des 3e Rencontres ASCO des Professionnels de la petite enfance** (Cultures en Jeu). Paris: Université Paris-Nord, p.35-40, 1994.

VEDELER, L. Le jeu dans l'éducation des jeunes enfants handicapés **Perspectives**, v. XVI, n. 4, p.531-543, 1986.

VIAL, J. **Jeu et éducation**. Paris: PUF, 1981.

VICTOR, S.L. **Aspectos presentes nas brincadeiras de faz-de-conta da criança com síndrome de Down** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo : Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Défectologie et déficience mentale.** Paris: Delachaux et Niestlé S.A., 1994.

_____ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Concepções de Brincar entre Profissionais de Educação Infantil:** implicações para a prática institucional. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

ZIVIANI, J.; BOYLE, M.; RODGER, S. Na introduction to play and the preschool child with autistic spectrum disorder. **British Journal of Occupational Therapy.** V. 64, n. 1, p. 17-22, 2001.

ANEXO 1

Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, que tem como parte de seus objetivos identificar quais os materiais lúdicos utilizados em escolas especiais. Para tanto, é essencial obter informações de professores. Sua colaboração, através do preenchimento deste questionário é imprescindível para a realização desta pesquisa. Você será um colaborador não identificado, o importante é a somatória das respostas de todos os participantes.

O questionário está apresentado em formato de tabela, ele foi dividido em oito (8) categorias de materiais e 5 colunas. Na primeira coluna, estão descritos os materiais que podem estar disponíveis na sala de aula e na escola, as outras quatro colunas são para as respostas.

As duas primeiras colunas se referem ao material disponível **em sua sala de aula**, as outras duas se referem aos materiais que são de **uso comum da escola**. Para preencher:

- colocar um X na primeira coluna SIM, quando o material correspondente está disponível **na sua classe**;

- na coluna Frq/Uso, indicar com números a média de dias por semana em que o referido material é utilizado pelas crianças da classe. Por exemplo: colocar 2/S, quando se utiliza quebra-cabeça cerca de duas vezes por semana e a letra E para materiais que utiliza eventualmente ou em ocasiões especiais;

- na coluna C do item Escola, preencher com um X, quando o material correspondente está disponível na sua escola;

- na última coluna Frq/Uso, indicar a média de frequência em que o material comum à escola é utilizado com seus alunos.

No fim de cada categoria de materiais, há um item **outros**, complete mencionando outro material não citado no questionário. É recomendado ler todo o questionário antes de responder, isso auxilia a compreender como estão classificados os materiais aqui descritos.

Nome do professor:

Escola:

1. Brinquedos em escala infantil

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Brinquedos de pelúcia				
Boneca-bebê				
Guarda-roupa				
Berço				
Carrinho de bebê				
Banheira				
Mamadeira				
Utensílios de cozinha				
Mobília de casa				
Cozinha				
Telefone				
Supermercado				
Salão de beleza				
Acessórios de luta (espada, armas)				
Veículos				
Correio				
Garagem, posto de gasolina				
Carrinhos de feira				
Casinha				
Brinquedo musical				
Outros				

2. BRINQUEDOS EM MINIATURA

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Objetos imitando profissões				
Veículos mecânicos				
Veículos à pilha				
Bonecas manequim				
Bonecas de pano				
Casa de boneca				
Miniaturas de casa				
Soldadinhos				
Castelos e/ou fortes				
Brinquedo musical				
Animais de plástico ou de madeira				
Fazendas				
Cidades				
Outras miniaturas.				

3. Brinquedos de encaixe e construção

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Encaixes				
Quebra-cabeças				
Cubos para formar imagens				
Mosaicos				
Caixas com cubos				
Caixas com outras formas geométricas				

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Usa</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Usa</i>
Construções magnéticas				
Lego				
Tipo Lig-Lig				
Módulos criativos				
Monta-tudo				
Tipo Playmobil				
Tipo "Meccano"(peças com parafusos)				
Kits de montagem				
Construção com peças de madeira				
Outros				

4. Materiais para fantasias e dramatizações

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Usa</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Usa</i>
Roupas usadas				
Roupas de fantasias				
Tecidos e retalhos				
Maquiagem				
Acessórios				
Cenários				
Marionetes				
Fantoches				
Bonecos de vara				
Outros				

5. Jogos de Regras

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Usa</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Usa</i>
Jogos de localizações, posições (tabuleiro, percurso), jogo da velha, dama etc.				
Jogos pra reconhecer formas e tamanhos				
Jogos de seriação, classificação (lince, senha, cara a cara, etc.)				
Jogos de numeração e operações matemáticas (loto, bingo, ludo, etc.)				
Jogos de reconhecer profissões, cores, etc.				
Jogos de imagens seqüenciais (dominós, rotinas domésticas)				
Jogos de formar palavras (cruzadas, forca)				
Jogos sensoriais: tácteis, sonoros, olfativos, visuais e de paladares				
Jogos de relações e memória				
Jogos de sorte, acasos (com dados, roletas)				
Jogos de habilidades (pirata, equilíbrio)				
Jogo de cartas				
Jogos de reflexão, lógica e estratégia				
Outros				

6. Materiais para Atividades Diversas

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Botões, contas, rolhas				
Vidrilhos, purpurina				
Palitos, espátulas				
Pedras, conchas				
Vidros, latas, copos, pratos, vasilha de papelão, plástico				
Lãs, linhas				
Folhas, flores, galhos, sementes, grãos				
Alimentos, sabores, condimentos, especiarias				
Tecidos, fitas, tecelagens, tapeçarias				
Carimbos, adesivos				
Fixadores, pregadores				
Dobraduras				
Recortes, colagens				
Materiais para furar, trançar, amarrar, enfiar				
Jornais, revistas, para areia e água				
Recipientes com aromas, cheiros				
Recipientes com sons				
Tintas coloridas				
Conjuntos de lápis				
Giz de cera				
Canetas hidrocores				
Pincéis				
Papéis de diferentes tipos				

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Colas				
Massinhas				
Argila				
Livros de estórias				
Revistas infantis para colorir, completar etc				
Gibis				
Outros				

7. Material Audiovisual e de Informática

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Uso</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Uso</i>
Microcomputador				
Microcomputador com multimídia				
Videogame				
Televisão				
Videogravador				
Rádio				
Audiocassete				
Toca-discos de vinil				
Toca-CDs				
CDs, discos, fitas cassete				
Outros				

8. Brinquedos e Materiais de Parque

	Sala de Aula		Escola	
	<i>SIM</i>	<i>Frq/Usa</i>	<i>C</i>	<i>Frq/Usa</i>
Estruturas para subir				
Barra				
Gira-gira				
Balanço				
Escorregador				
Pneu				
Tanques de areia				
Tanques de água				
Bolas				
Colchonete				
Corda para grupo				
Cordinhas				
Boliche				
Amarelinha				
Bicicletas e triciclos, patinetes				
Outros				

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista

Nome:

Instituição em que trabalha:

Tempo em que trabalha com educação especial:

Formação:

Outros:

Classe:

No. de alunos:

Carga horária semanal da classe:

Idade cronológica média dos alunos:

Comentários sobre o Questionário:

1. Há materiais que você utiliza com seus alunos, na sala de aula ou na escola, que não constam no questionário? Se sim, relate quais?

2. Há brinquedos e jogos confeccionados segundo as necessidades das crianças? E quanto a suas propostas pedagógicas?

3. Como é o espaço físico da sala?

Como esse espaço é utilizado?

Como os materiais são organizados na sala de aula?

4. Há algum tipo de uma seleção dos materiais que você utiliza com seus alunos? Como isso ocorre?

5. Com base nos materiais mais citados no questionário. Você poderia dar alguns exemplos sobre os tipos de atividades em que você utiliza os materiais que citou no questionário? (Nas diferentes categorias).

6. Entre os materiais que você utiliza, na sua opinião, quais são os que mais favorecem a brincadeira? Se possível, cite 3 deles.

7. No dia-a-dia da classe, existem horários e locais determinados para que as crianças brinquem? Explique.

8. Você acha importante que as crianças brinquem na escola? Por quê?

9. Na sua opinião, o que é brincar?

10. Quais as brincadeiras mais frequentes que você observa entre seus alunos?

11. Comentários e outras observações. Há algo que você queira comentar sobre esse assunto?