UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS JOGOS DE REGRAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS

SANDRA REGINA FLORIO

Sorocaba/SP

Junho/2000

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS JOGOS DE REGRAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANCAS DE 5 A 6 ANOS

SANDRA REGINA FLORIO

ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª MARIA LUISA GUILLAUMON EMMEL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba/SP

Junho/2000

OS JOGOS DE REGRAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANCAS DE 5 A 6 ANOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Presidente: Prof.ª Dr.ª. Maria Luisa Guillaumon Emmel
UNISO

Prof.ª Dr.ª Eni de Jesus Rolim - UNISO

Prof. Dr. Eduardo J. Manzini – UNESP - Marília

Sorocaba, 15 de junho de 2000.

DADOS CURRICULARES

SANDRA REGINA FLORIO

NASCIMENTO: 24 de fevereiro de 1972.

NATURALIDADE: Sorocaba

FILIAÇÃO: João Candido Florio

Luzia Sacconi Florio

FORMAÇÃO: Curso de Terapia Ocupacional, Faculdade de Ciências Médicas, PUCCAMP, concluído em 1994.

TÍTULO: Terapeuta Ocupacional

CARREIRA UNIVERSITÁRIA: Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba.

ASSOCIAÇÕES DE CLASSE A QUE PERTENCE: Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – CREFITO.

A todas as crianças, as que inspiraram a idealização deste trabalho e as que o tornaram possível de ser realizado.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta etapa do trabalho, ao parar para refletir sobre os caminhos pelos quais percorri neste processo, não posso deixar de agradecer a todos os que colaboraram para que fosse possível chegar até aqui. Porém, agradecer não é uma tarefa fácil, é muito mais do que um simples obrigado. É o desejo de poder retribuir o carinho, a atenção e o auxílio dispensados para esta tarefa.

Ao Grande Mestre e Pai, quando muitas vezes fraquejei e encontrei renovadas as forças para continuar.

Aos meus pais, pelo carinho e encorajamento em todos os momentos de minha carreira profissional, desde a formação universitária. Em especial a minha mãe que não mediu esforços, sendo avó e um pouco mãe de minha filha para suprir a minha falta.

Ao Levi, companheiro de todos os momentos, sempre compreensivo, colaborando e me apoiando, sofrendo com minhas angústias e torcendo pelo meu sucesso.

À Maria Fernanda, que desde tão pequena teve que conviver com minha ausência.

À Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Guillaumon Emmel, que chamo carinhosamente de Malu, pelo afeto, paciência e sensibilidade em todo o período de realização do trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Eni de Jesus Rolim e ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini pelas valiosas contribuições fornecidas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba.

Às crianças, professoras e coordenação da escola, sem os quais não seria possível realizar esta pesquisa.

Às companheiras de profissão e amigas, à Rita e especialmente à Soraya, pelas suas palavras meigas e encorajadoras, sempre incentivando meu caminho.

À Associação Pró-Ex de Sorocaba, pela força no cumprimento dos créditos das disciplinas do Mestrado.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Sumário

LISTA DE TABELAS 9

RESUMO 10

ABSTRACT 11

APRESENTAÇÃO 12

INTRODUÇÃO 13

1 - A Arte de Brincar 13

1.1 - Concepções sobre o brincar no desenvolvimento infantil 13

1.2 – Brinquedo, Brincadeira e Jogo 20

1.3 - Jogo Educativo 22

1.4 - Brinquedo e Cultura 24

2 - Ciranda da Criança 26

2.1 - A criança em idade pré-escolar 26

2.2 - O brincar na pré-escola 28

3 - A Magia da Interação 29

3.1 - Interação Social 29

3.1.1 - Interação Criança-Criança 31

3.1.2 - Interação Criança-Adulto 33

4 – A Imaginação no Campo das Atividades 35

4.1 - Atividade em Terapia Ocupacional 35

4.2 - Modelo de Ocupação Humana 38

4.3 - O Brincar no Modelo da Ocupação Humana 40

MÉTODO 42

1 – Considerações acerca da metodologia utilizada 42

2 – Caracterização da Amostra 42

2.1 – Sujeitos 42

2.2 – Características dos participantes 44

3 – Caracterização da Situação da Coleta de Dados 45

3.1 – Jogos Utilizados 45

3.2 – Seleção dos Jogos 45

3.3 – Local 46

3.4 – Material e Equipamento 47

3.5 – Número e Duração das Sessões 47

3.6 – Programação dos Jogos 47

4 – Procedimento da Coleta de Dados 48

5 – Procedimento de Análise dos Dados 49

5.1 – Análise dos Jogos 49

5.2 – Tipos de Habilidades 49

5.3 – Roteiro para Análise das Habilidades envolvidas nos Jogos 50

RESULTADOS E DISCUSSÕES 54

Jogos: 54

1 – Loto/Bingo 54

2 – Torre 56

3 – Jogo do Trânsito 58

4 – A Queda do Chapéu 61

5 – Desenho 63

6 – Jogo da Memória 65

7 – Mímica 68

8 – Corredor Equilibrista 70

9 – Canto Mágico 73

10 – Dominó 75

11 – Lince 78

12 – Barquinho 81

13 – Equilíbrio Apressado 83

14 – O Jogo do Dado 85

15 – Caixinha de Surpresa 87

Estudo comparativo dos jogos em cada grupo de habilidades 91

CONCLUSÃO 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124

ANEXOS 128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das crianças de acordo com histórico pré-escolar

Tabela 2: Presença das categorias das Habilidades Percepto-Motoras nos jogos

Tabela 3: Subcategorias da Coordenação Motora Global presente nos jogos

Tabela 4: Presença das Habilidades Processuais nos jogos

Tabela 5: Presença das Habilidades de Comunicação e Interação Social nos jogos

Tabela 6: Subcategorias Verbais

Tabela 7: Subcategorias Não-Verbais

Tabela 8: Presença das Habilidades Sócio-Emocionais nos jogos

RESUMO

Entendendo o brincar como fator primordial na construção do conhecimento e desenvolvimento global da criança, este trabalho buscou verificar as habilidades envolvidas em jogos e investigar a interação social das crianças nesse processo. Para isso, foram selecionados alguns jogos infantis e aplicados a 6 grupos de crianças de 5 a 6 anos, alunos de uma escola particular da cidade de Sorocaba – SP.

As etapas para a realização deste trabalho foram: estudo teórico acerca do assunto pesquisado (que acompanhou todo o processo), aplicação dos jogos e filmagem dos mesmos, observação das filmagens, descrição dos jogos, adaptação de um roteiro para análise das habilidades, análise dos jogos, definição e identificação das habilidades envolvidas e considerações sobre a dinâmica dos grupos.

Os resultados obtidos a partir das análises realizadas permitiram:

- analisar o potencial dos jogos para o desenvolvimento da socialização da criança;
- identificar as habilidades envolvidas nos jogos estudados;
- observar como se processam as interações sociais das crianças.

As análises realizadas podem ser aplicadas a uma grande quantidade de jogos, com crianças de outras faixas etárias para que se possam adquirir, assim, mais informações acerca do brincar, do desenvolvimento infantil e da socialização da criança.

ABSTRACT

I understand that the act of playing is a primordial factor on building the knowledge and the global development of the children. This work tried to verify the abilities involved on games and to investigate the children social interaction in this procedure. To do this, it was selected some children games and given to six groups of children from five to six years old, students from a private school in Sorocaba – S.P.

The steps to execute this project were: theoretical studies about the researched subject (which was followed by the whole process), application of the games and the taping of it, the observation of movies, describing games, adaptation of a schedule to analyse the abilities, analyses of games, definition and identification of abilities developed and considerations about the dynamism of the group.

The results got from the analyses done could:

- analyse the potencial of the games for the growing of the children socialization;
- identify the abilities developed on the studied games;
- observed how to process the social interaction from children.

The analyses done can be applied to a big number of games with children from different ages so then they can get more information from the act of playing, about the children development and the children socialization.

APRESENTAÇÃO

Como terapeuta ocupacional, atuando com o desenvolvimento infantil e utilizando atividades lúdicas como instrumento de trabalho, tenho constatado que as brincadeiras têm um papel importante no desenvolvimento global da criança.

O brinquedo é a ferramenta do brincar infantil. Tudo aquilo que estimula a criança a descobrir, inventar, analisar, comparar, diferenciar, classificar, etc. é sem dúvida, muito importante na formação global e no conhecimento infantil; e isso o brinquedo é capaz de fazer, espontânea e naturalmente, sem compromisso e obrigatoriedade. Brincando, a criança experimenta, explora e inicia seu processo de autoconhecimento, tomando contato com a realidade externa e interagindo com o mundo. Através do brinquedo, desenvolve sua capacidade cognitiva e motora, exercita funções e habilidades, estimula a atenção e a concentração, induzindo a criatividade, a imaginação, a fantasia e expressando sentimentos. O valor que a criança dá ao brinquedo é comandado por sua sensibilidade, emoção e afeto. Considerando esses aspectos, pode-se dizer que o brincar e brinquedos fazem parte das necessidades básicas de todas as crianças.

Após observar e questionar: O que acontece enquanto a criança brinca? O que a brincadeira propicia à criança? Que habilidades podem ser desenvolvidas através da vivência com cada brincadeira? O que fazer para definí-las e encontrá-las? Que tipo de interação existe enquanto as crianças brincam? Buscando ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando-o ao contexto do qual faço parte é que surgiu este trabalho.

Para a fundamentação teórica foram feitas considerações sobre o brincar, jogos e brinquedos, o desenvolvimento infantil do pré-escolar, interação social da criança com outra criança, com o adulto e sobre a terapia ocupacional.

Em seguida, foi apresentada a metodologia utilizada para se atingir os objetivos aqui estabelecidos, seguida dos resultados, das conclusões e considerações finais.

INTRODUÇÃO

1. A ARTE DE BRINCAR

1.1 - Concepções sobre o brincar no desenvolvimento infantil

O brinquedo estimula a inteligência , pois faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, além de possibilitar o exercício de atenção e concentração, levando a criança a absorver-se na atividade.

Brincando a criança desenvolve-se e exercita suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações, por motivação intrínseca, conseguem. O aprender fazendo desperta o prazer pela aquisição do conhecimento.

Brincando a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando os direitos dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; aprende a engajar-se nas atividades, pelo prazer em participar, adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa, preparando-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite.

Piaget (1973) vem trazer luz à nossa compreensão sobre o crescimento intelectual da criança. O pensamento, o conhecimento, a imaginação, a percepção, a memória, o reconhecimento, a abstração e a generalização são processos que se incluem, todos, sob o termo cognição , que se refere a todas as atividades intelectuais.

Os estudos deste autor sobre o desenvolvimento cognitivo humano ajudam-nos a compreender o que esperar das crianças, de que modo elas percebem o mundo ao seu redor, nas diferentes idades. Ele desenvolveu uma compreensão crescente das interações complexas que se dão entre a criança e seu meio. Dessa interação, evoluem as estruturas do pensamento.

Piaget acredita que a criança constrói o conhecimento por si mesma, na interação com seu ambiente. O conhecimento, a seu ver, desenvolve-se durante um longo e lento processo de relacionar novas idéias e atividades às anteriores.

Para ele, o brincar e o jogo simbólico derivam, primordialmente, da estrutura do pensamento. O espaço lúdico é um exercício da relação afetiva com o mundo, as pessoas e os objetos.

Em 1978, listou alguns critérios adotados usualmente para distinguir a atividade de brincar da atividade não-lúdica. São eles: *a) atividade de brincar tem fim em si mesmo; b) brincar é espontâneo, c) brincar é uma atividade que fornece prazer; d) brincar é uma atividade onde se encontra uma relativa falta de organização; e) brincar é uma atividade caracterizada por ser livre de conflitos; f) brincar é uma atividade supermotivadora.* Segundo o autor, estes critérios não distinguem nitidamente as duas atividades, mas apontam para a existência de uma orientação mais ou menos lúdica, observada na ação.

No período inicial do desenvolvimento, a ação da criança é determinada pelas características perceptuais do objeto e não pelo significado. Isto ocorre porque a percepção é um estímulo para a atividade. Deste modo, no bebê a percepção está integrada à atividade motora e à motivação. Ele só faz o que percebe, porque não existe uma separação entre o significado e o campo perceptivo que determina as possibilidades de ação.

Portanto, Piaget explica as transições do brincar em relação a processos internos e de seqüência evolutiva. Ele o considera como atividade cognitiva primária, que deve encontrar o equilíbrio da assimilação e acomodação para chegar a atingir um estágio de caráter adaptativo. A adaptação é um processo dinâmico e contínuo no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo de modo a reconstituir-se, visando uma melhor sobrevivência. O conhecimento é uma relação evolutiva entre a criança e seu meio. A criança reconstrói suas ações e idéias em relação a novas experiências ambientais, adaptando-se. No decurso desse contínuo relacionamento com o meio, a criança exibe em algumas idades, estruturas ou organizações de ação e pensamento características, que Piaget classificou de estágios. Sua exposição acerca dos estágios do desenvolvimento foi esclarecedora para pessoas que trabalham com crianças, porém sua maior contribuição diz respeito a análise de como o conhecimento humano se desenvolve lentamente, além de suas origens herdadas, através de um processo de auto-regulação baseado na resposta do ambiente, que leva a uma reconstrução interna. A habilidade de adaptar-se a novas situações através da auto regulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget.

A adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. A organização é a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. A adaptação ocorre através da organização. A tendência à organização está implícita em nossa herança biológica; é parte integrante da adaptação e não pode separar-se dela.

Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio de duas tendências: assimilação e acomodação.

A assimilação é o processo de entrada, seja de sensações ou experiências. É o processo pelo qual as coisas, pessoas, idéias, costumes e preferências são incorporados à atividade de um indivíduo, constituindo assim as estruturas mentais organizadas. A assimilação é continuamente balanceada pela acomodação, o processo ajustador de saída que consiste em dirigir-se para o meio, ou seja, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do meio externo.

Os dois processos, de assimilação e acomodação , funcionando simultaneamente, em todos os níveis biológicos e intelectuais, possibilitam o desenvolvimento tanto físico como cognitivo.

Dessa forma, o brincar é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, a criança assimila eventos e objetos ao seu eu e a suas estruturas mentais.

As crianças pequenas têm necessidade de manipular objetos; por essa razão, mexem em tudo e jogam coisas ao chão. Quando aprenderem a função dos objetos, passarão a utilizá-los de forma mais adequada. Convém não restringir o prazer de descobrir, isto seria restringir também o processo de criatividade e de construção de um auto conceito positivo.

O bebê é considerado um organismo ativo e curioso, que se direciona, experimenta e busca meios de regular o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, entre a sua realidade interior e a do mundo ao seu redor. A mente da criança busca o equilíbrio entre o que compreende e o que experimenta em seu ambiente.

O equilíbrio faz parte dos primeiros insights. É quando se atinge um estado constante, num sistema de equilíbrio e coordenação em permanente mudança entre o organismo e seu meio . É um sistema aberto, no qual a resposta do ambiente contribui para um processo constante de reorganização interna, auto-regulada.

A ênfase de Piaget coloca-se hoje principalmente no processo que traz esses estados progressivos de equilíbrio: no processo auto-regulador dinâmico e contínuo da equilibração. Sua função é produzir uma coordenação balanceada entre a assimilação e a acomodação. Piaget concebe esse processo como sendo o mecanismo de crescimento e aprendizagem no desenvolvimento cognitivo. O processo de equilibração coordena e regula os outros fatores e faz surgirem estados progressivos de equilíbrio. É a essência do funcionamento adaptativo; é constante em todos os níveis do desenvolvimento, ainda que os estados de equilíbrio característico de cada nível ou estágio sejam qualitativamente diferentes de um estágio para outro.

A criança explora e experimenta até encontrar uma resposta que a satisfaça e atinja o equilíbrio, pelo menos em seu estágio atual de desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento evoluem em uma seqüência ampla e contínua. Cada estágio emerge daquele que o precedeu, através de uma reorganização do que aconteceu antes, e é portanto, qualitativamente diferente do estágio anterior. Sua estrutura característica é maior e mais complexa, podendo ser representada por uma espiral em que cada nível engloba e reintegra, de modo mais elevado, as conquistas dos níveis anteriores.

O desenvolvimento mental é uma construção contínua comparável à de um grande edifício, que se torna mais sólido a cada novo acréscimo. O desenvolvimento intelectual é flexível, maleável e móvel, buscando sempre um ajustamento que resulte em equilíbrio. Os comportamentos que Piaget observou efetivamente constituem marcos no desenvolvimento cognitivo, do mesmo modo que o primeiro dente e os primeiros passos o são no desenvolvimento físico. Piaget decerto concordaria que o desenvolvimento é um processo em realização contínua que se manifesta através de complexidade, diferenciação e enriquecimento, gradativamente crescentes de um estágio para outro.

A partir de experiências, ao manifestar a conduta lúdica a criança demonstra o nível de seu estágio cognitivo e constrói dois tipos de conhecimentos: primeiro há o conhecimento físico, que provém de agir sobre os objetos e observar como eles reagem ou são transformados; em segundo lugar, há o que Piaget denomina conhecimento lógico-matemático, ou seja, a criança age sobre os objetos e constrói relações lógicas entre eles. É por isso que Piaget insiste que se deve permitir às crianças que façam sua própria aprendizagem. Os pensamentos, as expressões, as operações mentais emergem de ações motoras e experiências sensoriais que são interiorizadas. À medida que as estruturas mentais

da criança se tornam mais competentes para lutar com novos problemas, ela é estimulada e desafiada por seu ambiente a encontrar novas soluções. As informações aprendidas com outros no processo de educação são conhecidas como transmissão social.

Piaget distingue os jogos e classifica-os como exercício, símbolo e regras, e relaciona-os às estruturas da inteligência. Os jogos da criança estão relacionados ao pensamento disponível em cada estágio do desenvolvimento, que influencia a sua complexidade. Da mesma forma, a criança usa os jogos como transporte para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com sua concepção, os jogos de regras são atividades lúdicas que podem ser simples ou complexas e traduzem para a criança os limites pessoais e sociais da vida humana. Em resumo, são jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais, com competição entre indivíduos e regulamentados por códigos pré-estabelecidos ou acordos momentâneos.

Por outro lado, segundo Vygotsky (1998), a criança começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precedem e vai se apropriando destes conforme se relaciona socialmente, participando das atividades e práticas culturais. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham as atividades que ela realiza, adquirindo significado no grupo social a que pertence. Nesse processo interativo, as reações naturais, herdadas biologicamente, em resposta aos estímulos do meio, entrelaçam-se aos processos culturais e vão se transformando em modos de ação, relação e representação.

Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Interpreta a evolução do brincar como sendo um processo influenciado pelo meio e pela motivação, que consiste numa fonte importante de avanços no desenvolvimento cognitivo.

Segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica. Cada uma dessas características pode aparecer de forma mais evidente em um tipo ou outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto às crianças.

No brinquedo a criança cria uma situação imaginária. O desenvolvimento do jogar com regras, começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar. Não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originar-se-ão sempre das regras. Assim como toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, todo jogo com regras contém de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, delineia a evolução do brinquedo das crianças.

Desse modo, quanto mais diversificado for o cotidiano, tanto maiores serão as possibilidades de criação e a diversidade de jogos, uma vez que é daí que a criança extrai os elementos necessários para seu imaginário. A capacidade imaginária e a atividade lúdica, decorrem das condições concretas de vida da criança.

É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. Talvez o primeiro deles seja o próprio seio materno. A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca leva a criança a coordenar idéias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam em diferentes situações, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança. Inicialmente estas funções apresentam-se de forma embrionária. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na interação com os outros que permitirá o desenvolvimento na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Para Vygotsky, estas formações complexas se agrupam em dois níveis, com funções distintas, em interação permanente, denominadas como processos elementares (sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, memória direta) e processos complexos ou superiores (percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto-regulação da conduta). É a possibilidade de elaboração das funções psicológicas superiores que fará com que o bebê humano se diferencie dos outros mamíferos. Vygotsky aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumentos (modificação do ambiente) e signos (modificação do funcionamento psicológico do homem) em um contexto de

interação, instrumentos e signos que por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade, das interações. A auto-regulação da conduta e a transformação ambiental, frutos da construção da consciência, surgem como a possibilidade advinda da utilização de instrumentos socialmente construídos. Vygotsky parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento da criança estão nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura, portanto, ao meio físico e social, ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino, processos distintos que interagem dialeticamente.

Para ele existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele caracterizado pelo resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados pela criança, isto é, quando a criança consegue realizar determinadas atividades, sem ajuda de outra pessoa, pois ela já adquiriu essas capacidades de forma independente. Quanto ao nível de desenvolvimento potencial, considera como a capacidade da criança para desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A criança pode não estar conseguindo realizar alguma atividade, mas na medida em que outra pessoa a oriente, demonstre, ou lhe forneça dicas, passa a executá-la adquirindo assim, uma nova aprendizagem.

Ao identificar esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se 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. Assim, o desenvolvimento da criança está em constante transformação, as funções que estão em processo de maturação hoje se tornarão consolidadas futuramente.

A criança faz parte de uma espécie biológica que, para se desenvolver, necessita se relacionar com outro, enquanto membro de um grupo sócio cultural, que lhe dará condições para evoluir como um ser individual e integrado a uma sociedade.

Vygotsky considera dois aspectos importantes, a motivação e a percepção, enquanto elementos que impulsionam a criança para a experiência externa. Estas condições são observadas principalmente na criança pequena, dado que a percepção está intimamente integrada às suas reações motoras. Ao perceber um estímulo visual, tátil ou auditivo, esta

percepção gera uma atividade, principalmente por haver o aspecto da motivação que conduz a essa ação.

Observações do dia a dia, experimentos, mostram claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão íntima entre o significado e o que é visto. Na idade pré-escolar ocorre uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. A ação regida por regras, começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto torna-se um pivô dessa separação. Nele o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. Nesse sentido, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

1.2 – Brinquedo, Brincadeira e Jogo

Existem, ainda hoje, várias discussões sobre as definições de *Brinquedo, Brincadeira e Jogo.*

Bomtempo (1986) afirma que em português, *brinquedo* e *jogo* são empregados indistintamente, embora na maioria das vezes as pessoas se refiram à palavra *brinquedo* quando se trata apenas de uma atividade não estruturada e *jogo* quando a brincadeira envolve regras. Em inglês, o termo "play" tem um significado bastante ambíguo, referindo-se a padrões comportamentais espontâneos que emergem quando alguém se entrega a uma atividade não estruturada, simplesmente pelo prazer que esta proporciona. Já o termo "game" mostra uma estrutura em forma de regras, onde a criança aprende não só as regras, mas também os papéis atribuídos aos companheiros. Em outros idiomas, os termos "spielen" do

alemão, o "jouer" do francês, o "juguete" do espanhol, o "gioco" do italiano, o "igra" do russo são usados tanto para o jogo quanto para o brinquedo.

Friedmann (1992) define *brinquedo* como o objeto do brincar, *brincadeira* como a ação do brincar, comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada e *jogo* como uma brincadeira que envolve regras.

Kishimoto (1994) define *brinquedo* como objeto que dá suporte à brincadeira, supõe uma relação íntima com a criança, sem determinação quanto ao uso, estimulando a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade; *brincadeira* como descrição de uma conduta estruturada, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, sendo o lúdico em ação e *jogo* podendo ser designado tanto para brinquedo quanto para brincadeira,. Esta mesma autora afirma que o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social, pressupondo a aplicação de uma experiência fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade (1996). Assim, o jogo assume o sentido que cada sociedade lhe atribui, conforme seus valores e modo de vida, que são expressos por meio da linguagem; um sistema de regras, que permite identificar uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade; e um objeto.

Na educação, Vygotsky admite a brincadeira como uma situação imaginária criada pela própria criança em contato com seu meio, justificando a brincadeira somente pelo seu processo e não pelos resultados da ação. À medida que a brincadeira se desenvolve, fornece estrutura básica para mudanças relacionadas ao desenvolvimento da criança, de acordo com suas necessidades, criando nova possibilidade de atuar em relação ao real. Tomando por base estes pressupostos, o jogo, para esse autor, é um recurso que o professor utiliza para o desenvolvimento da criança (in Silva, 1996).

Segundo Brougère (1998) a palavra *brinquedo* é tida como um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras que organizem sua utilização. Coloca ainda que o brinquedo é um objeto infantil relacionado à infância e a palavra *jogo* pressupõe uma função como determinante no objeto; é um sistema de regras (game, em inglês) que não tem restrição de faixa etária. Para o autor, os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se pela sua função lúdica.

Embora os significados dados aos termos brinquedo, brincadeira e jogo se justaponham, estudiosos que se dedicaram a estudá-los mostram que existem diferenças,

caracterizando-os através de seu uso, da ação contida em cada um e ao comportamento que eles suscitam. Dessa forma, considerando que as definições de jogo pressupõem a existência de regras e que todas as atividades aqui propostas têm regras, para este trabalho utilizaremos o termo jogo.

1.3 - Jogo Educativo

As relações entre o jogo e a educação infantil são antigas. Os gregos e romanos já falavam da importância do jogo na educação da criança. É a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto e o brincar destaca-se como típico da idade. Desde então, os jogos passam a fazer parte da educação do pré-escolar. A expansão da educação infantil carrega consigo a valorização do jogo.

Os jogos exigem, de modo implícito ou explícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura pré-existente no próprio jogo e em suas regras.

Silva (1996) estudou as habilidades envolvidas em 20 brincadeiras grupais, realizadas com crianças em faixa etária escolar. Para análise dos dados, elaborou um guia para as brincadeiras, segundo o modelo de análise ocupacional; realizou a categorização das brincadeiras; identificação, registro e definição das habilidades. Um dos achados mais importantes de seu trabalho foi a existência de "ciclos". Segundo a autora, cada brincadeira contém um eixo central de ações que se repetem, que determinam os Ciclos. Nesses ciclos estariam as habilidades de interesse da terapia ocupacional, uma vez que são elas que se repetem dando força à ação terapêutica. Por isso, as análises de Silva (1996), centram-se nos ciclos. Os resultados obtidos pelas subcategorias de Coordenação Motora Global, Verbais e Não-Verbais eram previstos, de acordo com a faixa do desenvolvimento da população estudada. As brincadeiras mostraram-se adequadas à faixa etária das crianças, comprovando o interesse das mesmas por jogos de regras. Analisa a verbalização complementar, referindo-a como expressão de pensamentos, idéias, sentimentos e risadas. Sugere assim, que as brincadeiras realizadas tiveram caráter satisfatório e prazeroso para as crianças permitindo uma relação interpessoal mais intensa. A identificação de habilidades realizadas em seus estudos parece confirmar que as habilidades requeridas nas brincadeiras estão relacionadas a diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

No jogo educativo, há divergências relacionadas à presença de duas funções: a função lúdica, em que o jogo propicia o prazer, a diversão e a função educativa, em que o jogo completa o indivíduo em seu saber, conhecimento e sua apreensão do mundo (Kishimoto, 1994). Considera-se que o jogo educativo tem o equilíbrio dessas duas funções, pois não há atividade somente lúdica ou somente educativa, ambas estão presentes em todos os jogos, porém com ênfase diferenciado, de acordo com o objetivo a ser atingido.

Dessa forma, Campagne (apud Kishimoto, 1994, p. 20), sugere critérios para uma adequada escolha de brinquedos de uso escolar que garantam a essência do jogo. Tal classificação pode ser entendida como psicológica, separada por categorias de valores com funções educativas: - o valor experimental: para permitir a manipulação e a exploração; - o valor da estruturação: para dar suporte à construção da personalidade da criança; - o valor de relação: para propiciar o contato da criança com outras crianças, adultos, objetos e o meio-ambiente; - o valor lúdico: para avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica. Podem também ser classificados por famílias, os brinquedos são categorizados para atividades sensório-motoras, atividades físicas, atividades intelectuais, reprodução do mundo técnico, desenvolvimento afetivo, atividades criativas e relações sociais.

Consideram-se dois sentidos para o jogo educativo: o sentido amplo, que permite a livre exploração por parte da criança, visando o desenvolvimento global da mesma; e o sentido restrito, que permeiam ações orientadas visando trabalhar conteúdos ou habilidades específicas (Kishimoto, 1994).

Outros critérios a serem considerados:

- interesse: o brinquedo deve ser um convite para a criança brincar, desafiando seu pensamento, mobilizando sua percepção, proporcionando experiências e descobertas;

- adequação: deve ser adequado à etapa do desenvolvimento da criança, levando-se em consideração suas necessidades emocionais, sociais, culturais, físicas e intelectuais;

- apelo à imaginação: estimular a criatividade, ser um convite à participação criativa;

- versatilidade: ser explorado de várias formas, criando e alcançando objetivos diferentes. Um jogo versátil pode representar um constante desafio às habilidades da criança;

- composição: as crianças gostam de saber como o brinquedo funciona e como é por dentro;

- cores e formas: devem ser variadas, contribuindo para a estimulação sensorial da criança, enriquecendo sua experiência;

- tamanho: deve ser compatível com a motricidade da criança;

- durabilidade;

- segurança.

1.4 - Brinquedo e Cultura

A compreensão dos jogos dos tempos passados exige o auxílio da visão antropológica, principalmente quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas. Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se tomarmos a boneca como exemplo, para a criança européia ela significará um brinquedo, um objeto, enquanto que para populações indígenas, terá o sentido de símbolo religioso (Kishimoto, 1992).

O reconhecimento do valor social do brinquedo ocorreu mais tardiamente nos países protestantes do que nos católicos, pois a ética puritana atribuía caráter pejorativo ao brinquedo. O primeiro pronunciamento formal sobre o papel do brinquedo na vida da criança ocorreu em 1930, por ocasião da Primeira Conferência da Casa Branca sobre a saúde e proteção da criança. Entre as décadas de 20 e 40 o brinquedo foi afetado por algumas variáveis como: idade, sexo, diferenças sociais e étnicas, etc. A partir de 30, alguns estudos relacionam os tipos de brinquedos às características das respostas dos jogadores. É a partir da década de 50, com a observação sistemática de Piaget acerca da gênese do jogo, que se imprime real relevância às estruturas em desenvolvimento nas atividades lúdicas (Bomtempo, 1986).

Contrapondo os dados citados anteriormente, cabe ressaltar que Vygotsky, de 1917 a 1924, dirigiu um Departamento de Educação para deficientes físicos e mentais e de 1925 a 1934, lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia, buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Aprofundou seus estudos principalmente para descrever e explicar as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, fala, consciência). Trabalhou em pesquisas sobre Psicologia do

Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia, com colaboradores como Lúria, Leontiev e Sakharov, que continuaram desenvolvendo as pesquisas iniciadas por ele, mesmo após sua morte. Seus estudos, iniciados na década de 20, são importantes para o construtivismo devido a ênfase dada à influência sócio-histórica no desenvolvimento do pensamento humano e no método empregado para explicação das questões ligadas aos fatores psicológicos superiores.

"Há elementos teóricos suficientes que nos conduzem a pensar que o que leva uma criança a se desenvolver depende, em parte, de uma adequada maturação, que vai lhe proporcionar condições de explorar e de usufruir do ambiente que a cerca e, em parte, do próprio ambiente, de suas experiências de vida, suas possibilidades de autoconhecimento e suas relações com o meio, de acordo com as possibilidades de contato e com a faixa de idade a que pertence. É óbvio que a convivência com outras pessoas exerce um papel importante no desempenho social de uma criança. Através dela, se processam não só o desenvolvimento social, mas também, emocional, motor, cognitivo e de linguagem" (Emmel, 1990).

Friedmann (1992) relata a necessidade da sociabilização da criança e refere que as interações sociais acontecem através da descoberta e interiorização da criança nos sistemas culturais e sociais que representam as propriedades determinadas pelo homem historicamente. Desse modo, a criança convive em uma comunidade e através das trocas vai interiorizando idéias e valores daquele grupo. A forma como incorpora esses elementos, depende do caráter das interações e da variedade de transações sociais.

"Cada cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e experiências dominantes, de determinados traços que não são necessariamente idênticos aos nossos" (Brougère, 1998).

O jogo é tido como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, pois está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Assim, deve ser considerado como um fato social, em que sua imagem reflete o contexto social no qual é utilizado.

O jogo remete ao real ou imaginário das crianças, é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura, sendo esta compreendida como um conjunto de significações produzidas pelo homem. É também o suporte de uma representação. A criança que manipula um brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo.

Nesse sentido, verifica-se que o jogo acompanha as marcas da cultura. Com o progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos que a evolução da civilização nos impôs, o brincar sofreu várias mudanças no decorrer dos séculos.

Nas cidades, houve a redução do espaço físico e a falta de segurança para as crianças brincarem. O ritmo da vida moderna fez diminuir o tempo reservado para as atividades lúdicas. A tecnologia reduziu o estímulo à brincadeira e a industrialização modificou a relação da criança com o brinquedo. O brinquedo não reproduz apenas objetos, reproduz uma totalidade social. Atualmente, os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual.

2. CIRANDA DA CRIANÇA

2.1 - A criança em idade pré-escolar

A criança em idade pré-escolar dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas ao grupo a que pertence. Pode-se observar grande imaginação nas crianças, conduzindo a um esquema simbólico. Sua personalidade começa a se consolidar, o autocontrole e a segurança interna começam a se firmar. Surge o interesse pela formação dos grupos e ampliam-se os contatos sociais, conduzindo à aquisição de um autoconceito realístico, à intensificação do uso da linguagem e à incorporação dos valores sociais. A socialização desenvolve-se harmoniosamente, porém apresenta a necessidade de ser percebida e elogiada pelos adultos que fazem parte do seu meio, buscando intensa aprendizagem para adquirir superioridade sob o ponto de vista da independência, confiança em si e adaptabilidade.

Possui a maioria das qualidades e habilidades humanas e muitas já se encontram especializadas.

Piaget classifica essa etapa do desenvolvimento como período pré-operacional (2 a 7 anos). Refere-se como aquele em que a criança desenvolve o pensamento e o planejamento mental ocorre antes da ação. Um objeto representa o outro e com isso a imaginação da criança sofre um grande impulso. Inicia-se e atinge pleno desenvolvimento o jogo simbólico.

Este estágio se subdivide em 2 períodos: o pré-conceitual (2 a 4 anos) e o intuitivo (4 a 7 anos). No período pré-conceitual, há grande progresso no desenvolvimento motor global, os movimentos finos tornam-se mais precisos, há maior independência nas atividades de vida diária (AVD's), as percepções estão ligadas às experiências vivenciadas, a linguagem verbal se amplia, há interesse por objetos da vida cotidiana, inicia-se o jogo simbólico a partir de imitações de seu dia-a-dia. No período intuitivo a criança começa a apresentar argumentos e razões para aquilo que afirma. A lógica é baseada nos desejos da criança, que quer descobrir a causa das coisas e saber o porquê de tudo. Apresenta total independência nas AVD's, inclusive nas tarefas que exigem habilidade motora fina, seus movimentos têm maior coordenação, destreza e força. Gosta de histórias e as dramatiza. Sua linguagem facilita a expressão de idéias, pensamentos e sentimentos. No âmbito social, faz suas atividades em grupo, considerando sua importância. (Cunha, 1988).

Para uma apresentação mais definida da faixa etária, com base nos estudos de Gesell (1979), Cunha (1988), LeBoulch (1992), far-se-á um breve resumo do desenvolvimento englobando a faixa etária dos participantes desta pesquisa, considerando o aspecto motor, cognitivo, sensorial, perceptivo, de linguagem, social e emocional.

Nas crianças com 5 anos as explorações sensoriais e motoras estão orientadas mais pelo resultado do que simplesmente para a satisfação. Apresentam grande desembaraço e ousadia nas atividades motoras, podem fazer tudo, ou quase tudo, desde que não se exija a utilização de força. Têm facilidade para praticar exercícios, aprender a dançar e realizar provas físicas, com mais agilidade, melhor controle corporal e equilíbrio (LeBoulch, 1992). Utilizam o lápis com segurança e descobrem o valor representativo do desenho, começando a utilizá-lo como expressão do pensamento. Desenvolvem a capacidade de controlar a atividade pelo pensamento; este se instala graças à linguagem, sendo esta completa, em estrutura e forma, contribuindo para o desenvolvimento social, intelectual e emocional. Fazem perguntas para informar-se e apresentam respostas mais objetivas. Há o aumento do vocabulário, auxiliando na comunicação e interação; da conscientização, onde a idéia precede a execução, e da atenção. São capazes de fazer comparações; têm percepção de ordem, forma e detalhe; a noção de tempo e direção começa a se desenvolver. Distinguem o conceito direita/esquerda, têm a representação de percepções e ações, podem interiorizá-las, porém estas continuam no concreto (Cunha, 1988). Relacionam as coisas à sua própria experiência ou às explicações dos adultos. São reservadas, calmas, seguras, com maior adaptabilidade social. Gostam de assumir pequenas responsabilidades, iniciando sua maturidade social (Gesell, 1979). O convívio em

grupo é intensificado, os desejos dos outros começam a ser levados em consideração, mas ele ainda está em primeiro lugar. Já têm sentido de grupo e a situação coletiva implica a constância de ações individuais. Aparece a regra na utilização do brinquedo; o faz de conta e a representação do real contribuem para a socialização; anseiam em reunir-se e assumir papéis, esboçando o início da colaboração (Cunha, 1988). As discussões são mais freqüentes quando envolvem material individual. Inicia-se a divisão de grupos por sexo (LeBoulch, 1992).

As crianças de 6 anos apresentam-se em constante atividade, têm maior controle de movimentos que exigem muita coordenação motora fina e começam a adquirir força. Equilibram conscientemente o corpo no espaço e o ritmo está bem desenvolvido. Têm melhor desenvolvimento motor e acuidade visual e auditiva (LeBoulch, 1992). Há grande expansão no desenvolvimento cognitivo, adquirindo maior nível de maturidade e conhecimentos variados. A linguagem está completa e impõem suas necessidades sociais e culturais ao pensamento. As classes lógicas constituem-se gradualmente; seus processos cognitivos ainda são concretos, porém são capazes de perceber símbolos abstratos e deduzir; apresentam grande interesse e exploração por todos os materiais; distraem-se com o ambiente, porém continuam a fazer suas atividades mesmo observando os outros; são capazes de assumir seus atos, têm consciência da bondade e da maldade, mas geralmente encontram um meio para se desculpar. Conseguem se organizar em grupos maiores gostam de brincar em grupo, porém tem ciúmes dos outros. Não gostam de perder, nem de aceitar regras (Cunha, 1988). Apresentam interesse em fazer novos amigos, mas os grupos são divididos por sexo (LeBoulch, 1992). São emotivas e sensíveis ao estado emocional de outras pessoas, principalmente dos seus pais (Gesell, 1979).

2.2 - O brincar na pré-escola

A brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem um sentido é a lógica do fazer de conta. Nessa atividade a criança dá significado pessoal a objetos e a brincadeiras que realiza. Observa o que acontece à sua volta e reproduz o que viu, posteriormente, em suas brincadeiras, demonstrando inclusive, sentimentos e emoções frente ao fato. Pode modificar a realidade em função dos seus desejos, trazer à tona experiências do passado e imaginar o que vai acontecer depois.

O brincar nesse período, permite o desenvolvimento da socialização. A socialização é o processo de aprendizagem para reconhecer valores e expectativas grupais e aumentar a capacidade do indivíduo a se acostumar com eles. Há uma constante presença de relações culturais nas brincadeiras, pois as crianças apresentam anseios em adquirir comportamentos e maneiras apropriadas ao seu papel e sexo (Pikunas, 1979).

Brincar sozinho também é importante porque, neste tipo de brinquedo, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. A criança que brinca sozinha está exercitando sua capacidade de concentrar a atenção, de inventar e principalmente de permanecer concentrado numa atividade. Assim, aumentam também as possibilidades de lidar com sua afetividade e de descobrir seus interesses.

Embora brincar sozinho seja muito importante, brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem o estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar (Pereira e Emmel, 1999). Mesmo quando a criança ainda não sabe brincar junto com outra criança, pode brincar paralelamente; brincar ao lado é o começo da vontade de participar, de alguém que ainda não aprendeu a partilhar. Os jogos que requerem interação com outras pessoas, os jogos sociais começam desde os primeiros meses, quando os pais brincam com o bebê numa interação afetiva e irão abranger mais tarde, a competição nos diversos tipos de jogos. Através deles, a criança aprende a esperar a sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas. Brincar com outras pessoas pode ser imitar gestos, fazer um desafio ou partilhar de um jogo ou brincadeira.

Saber participar de um grupo é uma aprendizagem muito enriquecedora e indispensável para uma boa interação social. Dentro do grupo a criança aprende a partilhar, a conhecer melhor os outros e fazer novas amizades.

3. A MAGIA DA INTERAÇÃO

3.1 - Interação Social

Piaget (1977) define a socialização da criança como um processo e considera a interação e as transmissões sociais como condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Brougère (1997: 61,62) *" encaramos a socialização como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao "socius" que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com outros membros da sociedade, tanto no plano verbal, quanto não-verbal".*

O bebê nasce, cresce, vive e atua num mundo social. É na interação com outras pessoas que as necessidades do ser humano tendem a se satisfazer. A interação com os outros não é só um aspecto importante para o desenvolvimento social, mas também cognitivo, emocional, motor e de linguagem. É por intermédio do contato humano que a criança adquire a linguagem, e, por meio dela, passa a se comunicar com os outros seres e organizar seu pensamento. Vivendo em sociedade a criança aprende a planejar e direcionar sua ação. É no convívio social que se criam condições para o aparecimento da consciência, possibilitando a distinção entre fatos reais e subjetivos. O outro distingue, destaca e dá relevância social às atividades da criança, atribuindo-lhes significados sociais e culturais. A interação social pode ser considerada como a influência social que ocorre entre duas pessoas.

"O termo "social" pode corresponder a duas realidades distintas, há primeiro as relações entre a criança e o adulto, fonte de transmissões educativas e lingüísticas das contribuições culturais e, há as relações sociais entre as próprias crianças, e entre crianças e adultos, como processo contínuo e construtivo de socialização e não de transmissão em sentido único"(Piaget e Inhelder, 1998:99, 100).

Segundo Vygotsky (1998), a mediação social refere-se à participação do outro no processo de desenvolvimento e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. A palavra é o instrumento mais rico para transmitir a experiência histórica da humanidade. A linguagem é, pois o instrumento prioritário de transmissão social. Por meio da linguagem a criança adquire a experiência humana social. A linguagem é assimilada na comunicação que desenvolve com os adultos e logo se transforma, de forma estável em instrumento de pensamento e instrumento para regular o comportamento.

A apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro. Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da

linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, as significações e os usos da palavra. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky chama de internalizacão - atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal).

Assim, a abordagem histórico-cultural considera que a função psicológica se desenvolve em dois planos: no da relação entre indivíduos e depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, pois nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e pensamento.

Para Vygotsky (1998), as origens e explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e signos que permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. Estas formas de mediação são utilizadas não só com objetivos de comunicação, de contato, como com o objetivo de regular o comportamento, em sentido duplo, do outro em direção à criança e da criança em relação ao outro. As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o inicio de sua vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e gradativamente, suas operações num plano intrapessoal.

Para esse autor, na interação social, a formação das funções psicológicas superiores aparece como elemento chave que, articulado ao movimento desenvolvimento/aprendizagem/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, torna-se o suporte fundamental para a elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos, quanto para a confirmação de conhecimentos previamente difundidos.

3.1.1. - Interação Criança-Criança

A relação criança-criança é considerada basicamente como um contexto de igualdade, cuja base tende a ser a autonomia, podendo favorecer a cooperação. Esta é uma troca entre

indivíduos iguais, uma vez que há os mesmos direitos e reciprocidade entre diferentes personalidades. Dessa forma, ela é capaz de socializar a criança.

A brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança-criança. Através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas. Durante essas trocas, a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis e de colocar-se no lugar do outro, aumentando sua compreensão acerca dos relacionamentos humanos. As relações cognitivas e afetivas, conseqüentes da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão construindo a sociabilidade infantil.

A interação entre crianças é importante para o desenvolvimento cognitivo a partir do momento em que esta é capaz de assimilar pontos de vista diferentes dos seus.

Interagindo com pares e parceiros de brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos, as crianças produzem conjuntamente a cultura dos pares. Tais experiências permitem a gradual transformação do conhecimento e de suas habilidades.

Emmel (1990) investigou em seu trabalho os padrões de interação social em grupos de crianças de 7 a 10 anos, bem como a interferência do adulto nas interações. Refere um consenso entre os autores Argyle (1973), Spitz (1980), Bowbly (1951,1982), Perez Ramos (1967), Machado (1980), Ambrose (1971) que a interação social tem um componente instintivo, que precisa ser aprimorado através do contato com outras pessoas durante o seu desenvolvimento.

As brincadeiras além de desenvolverem habilidades, são potencialmente portadoras de relações, auxiliando a criança no contato com o ambiente e com outras crianças. Desse modo, fornecem subsídios para que a interação ocorra da forma mais adequada possível.

A criança, a partir dos seus primeiros anos escolares, inicia vínculos de amizade, experimenta, vivencia e descobre como lidar com o ambiente, aprimorando suas relações. Com o tempo e as relações mais estáveis, começa a pôr em prática atitudes de cooperação e ajuda mútua, auxiliando o desenvolvimento do auto-controle e auto-crítica.

A criança que participa de brincadeiras desenvolvidas em grupos, tanto livres quanto dirigidas, estabelece relações. Mesmo desenvolvendo atividade individualizada, na presença de outras crianças, seu comportamento é diferente do que seria se estivesse sozinha. Aproxima-se e afasta-se em direção a uma criança especificamente, ou ao grupo,

indistintamente. Há também a presença do objeto, que pode interferir na qualidade da interação, dependendo do vínculo estabelecido com o material.

Jones (1981) em seus estudos, observou diferenças sexuais na interação de crianças pequenas (as meninas passam mais tempo perto de crianças sem interagir, enquanto que os meninos passam grande parte do tempo observando as crianças de longe). Outro aspecto considerado é a variação da qualidade das interações com o passar do tempo. As interações aumentam em função da idade. Portanto, as crianças maiores ficam mais próximas e interagem mais.

Considerando que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trabalhado por Vygotsky (1998), se refere a funções psicológicas emergentes, a tudo o que o sujeito não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar de modo independente, aquilo que anteriormente, precisava de ajuda. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento entendidas nesta perspectiva são complexas e se estabelecem sobre uma base dialética em que a aprendizagem gera desenvolvimento, que por sua vez, permite aprendizagens novas e diferenciadas. Este conceito possibilita entender o sujeito num espaço de fronteiras, trafegando entre o que ele sabe e o que não sabe, ou sabe parcialmente. Implica também na complementariedade eu-outro: supõe um sujeito sempre a procura do domínio daquilo que ainda lhe é precário e um outro que atua na zona de desenvolvimento proximal, investe naquilo que ainda não está consolidado, não está garantido ao sujeito com autonomia, oferecendo recursos e instrumentos necessários para que isso ocorra. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, o encontro do individual com o social, de que retoma a concepção de desenvolvimento não como processo interno da criança, mas como processo resultante de sua inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros.

3.1.2. - Interação Criança -Adulto

A partir do momento em que a criança começa a se conhecer como sujeito, o adulto é colocado como um modelo a ser ou não copiado no mundo infantil. Ele é um personagem de sua história. Representa grandeza, autoridade, segurança, saber, enfim, tudo o que a criança

precisa adquirir. É o adulto quem pode proporcionar oportunidades para a criança ver coisas interessantes, mas é ele também que deve respeitar os momentos de descoberta da criança.

O adulto fornece auxílio à criança orientando-a e mostrando como proceder, através de gestos e instruções verbais, em situações interativas. Na interação adulto-criança, a fala social trazida pelo adulto vai sendo incorporada pela criança e o seu comportamento passa a ser então orientado por uma fala interna, que planeja sua ação. Dessa forma, a fala está fundida com o pensamento da criança.

A diferença básica entre o mundo da criança e do adulto é que neste a criança está sempre subordinada, e no mundo dos pares ela tende a ter igual status que os outros. O adulto se ajusta aos ciclos de atividade da criança, atribuindo-lhes significados específicos e num processo de alternâncias, a criança vai assumindo seu papel de forma ativa, mas de acordo com as expectativas do adulto (Kaye,1982).

O adulto representa um papel de destaque na interação criança-criança, na medida em que organiza o espaço e as experiências da criança, estabelecendo regras e condições para o desenvolvimento das atividades, sancionando ou estimulando modalidades específicas de comportamento social entre elas (Emmel, 1990).

Em alguns momentos, o adulto deve auxiliar o ajustamento da criança e se manter junto a ela, como um companheiro, um personagem criado e orientado por ela. Em outros, precisa assumir um papel, representando-o da maneira que considerar necessária, como uma forma de interação com a criança, motivando-a a brincar, oferecendo novas situações. O adulto que interage pode despertar a atenção e a compreensão da criança, enriquecendo seu brincar. É imprescindível respeitar a iniciativa, as preferências, o ritmo de ação e as regras do jogo.

Para Vygotsky, no processo interativo, a presença do outro, do adulto, em várias direções, destaca, nomeia e dá relevância aos objetos, possibilitando a criança representar e simbolizar. A criança apreende ações culturalmente definidas, se apropria dos objetos. O outro distingue e dá relevância social as ações da criança, atribuindo-lhes significado social.

A atividade da criança na zona de desenvolvimento proximal é uma atividade complementada pelo adulto ou pelo companheiro mais competente, que lhe empresta, ou de quem toma emprestado, os instrumentos que já possui ou necessita, tanto materiais, quanto psíquicos. O processo de aprendizagem e a construção sobre o que já está consolidado, a

partir das funções psicológicas já estruturadas na criança, estabelece uma base que vai se transformando e se ampliando ao longo do desenvolvimento. Como conseqüência das interações que repercutem na zona de desenvolvimento proximal, a organização interna das funções psicológicas da criança pode ser modificada. Enfatiza-se a produtividade da intervenção de outra pessoa e de instrumentos culturais no processo de mudanças cognitivas. Estas intervenções têm como função e/ou como produto a transformação do que se faz numa atividade e do modo como se faz. Nesse percurso se a participação de outras pessoas é imprescindível, a participação de pessoas orientadas para promover o desenvolvimento é fundamental. É nesse sentido que o papel do adulto e do profissional é privilegiado.

Se por um lado, o adulto pode auxiliar o desenvolvimento da criança, por outro, porém podem ocorrer mudanças no desempenho, pela sua simples presença, inibindo as iniciativas de contato social e atrasando o processo de interação entre os pares. Dessa forma, é importante que o adulto esteja sempre atento, para que possa equilibrar sua influência (Emmel,1990).

Assim, é importante que o profissional que atua com a criança compreenda esses aspectos e verifique os momentos de intervir no processo. Em seguida, serão feitas considerações acerca da terapia ocupacional, visando esclarecer a prática da profissão e possibilitando o entendimento do brincar enquanto atividade e recurso terapêutico.

4. A IMAGINAÇÃO NO CAMPO DAS ATIVIDADES

4.1 - Atividade em Terapia Ocupacional

"A Terapia Ocupacional é uma profissão que promove o desenvolvimento, tratamento e a reabilitação de indivíduos ou grupos que necessitem de cuidados físicos, sensoriais, emocionais e/ou sociais, de modo a ampliar seu desempenho e participação sociais. Seu principal instrumento de trabalho é a atividade orientada" (Emmel,1998). Através do engajamento na atividade, desenvolvem-se habilidades cognitivas, motoras, sensoriais, perceptuais e sociais.

A compreensão da teoria e da prática em terapia ocupacional, auxilia no reconhecimento da importância da análise da atividade. A análise de atividade é o processo de

exame criterioso de atividade para determinar seus componentes. Com ela, o terapeuta ocupacional pode selecionar a atividade mais apropriada terapeuticamente daquelas que estão disponíveis e que são de interesse do paciente.

Refletindo sobre a complexidade da atividade humana, tecnicamente esta representa a objetivação do homem em seu meio e resulta de todos os aspectos que compõem a história desse mesmo homem. Diante desta abrangência, buscam-se referenciais teóricos para compreender a atividade humana nas mais diversas práticas profissionais.

A terapia ocupacional tem se proposto à utilização e investigação de atividades como tratamento nos diversos setores da saúde. Tais investigações desenvolvem-se no espaço do fazer humano e têm o propósito de buscar a sistematização de teorias, métodos e técnicas da terapia ocupacional, por meio das práticas de intervenção. Os processos terapêuticos apresentam diferentes objetivos e abordagens, considerando as especificidades de cada área, as necessidades da clientela, o contexto onde se desenvolve o processo e o referencial teórico utilizado. Este deve ser marcado por uma relação terapêutica que proporcione ao indivíduo condições efetivas de facilitação do fazer. Um fazer resultante de uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente que se concretiza no processo de construção das atividades. Para isso, o "setting" terapêutico deve ser preparado de modo que seus elementos constituintes garantam esse espaço.

A sustentação da terapia ocupacional, mesmo na diversidade das áreas, tem-se construído sobre alguns princípios:

- a preocupação com o campo ocupacional, objetivando a melhoria da qualidade de vida;

- a busca de autonomia, desenvolvimento de potencialidades e exercício de cidadania;

- a adequação de técnicas de utilização da atividade como instrumento de tratamento e/ou transformação do homem e de seu ambiente;

- o uso da atividade como forma de expressão e comunicação.

Desde sua constituição como profissão e até a atualidade, diversos caminhos foram trilhados pela terapia ocupacional.

Silva (1996), realizou um estudo apontando a evolução histórica da terapia ocupacional e ressalta que o modelo analítico da história do conhecimento desenvolvido por Thomas Kuhn, demonstra que sua construção é um processo dinâmico e complexo, que envolve períodos de crise, quando ocorrem as mudanças na organização científica,

denominadas "revoluções científicas". Esse modelo prevê que a revolução científica ocorre nos seguintes estágios: a) *pré-paradigma*: quando diferentes escolas do pensamento confrontam com a mesma amplitude de fenômenos; b) *paradigma*: quando há um consenso quanto à natureza do fenômeno, problemas a serem tratados e métodos de solução; c) *período de crise*: quando há questionamento e/ou rejeição do paradigma em vigor e o aparecimento de outras escolas do pensamento; d) *novo paradigma*: quando ocorre a resolução da crise através da organização sob o novo paradigma.

Segundo essa autora, a terapia ocupacional passou por dois paradigmas. O primeiro (1900 – 1940) foi denominado paradigma da ocupação, que tinha como foco principal manter o paciente em atividade (ocupação). O contexto histórico da época estava marcado pelo início do capitalismo, e o objetivo da terapia ocupacional estava ligado à produtividade do indivíduo. Na década de 40 iniciou-se o período de crise desse paradigma. A terapia ocupacional sofreu críticas e pressões por parte da medicina, para seguir caminho dentro de uma abordagem de pensamento e ação denominada reducionismo. No reducionismo, a preocupação dos terapeutas ocupacionais era tornar o uso da atividade um método de tratamento científico e, para isso, passaram a realizar análise da atividade, adaptação, seleção e graduação da mesma, para o tratamento das partes lesadas. Nesta abordagem os profissionais da saúde passaram a compreender o homem de uma maneira fragmentada, caracterizada pela própria constituição sócio-política e econômica da época. Na década de 70, estabelece-se a crise desse paradigma, num reconhecimento geral das ciências humanas quanto à ineficácia do reducionismo.

Os terapeutas ocupacionais norte-americanos foram buscar um novo paradigma que desse apoio à compreensão do homem em sua totalidade, preocupados com as necessidades do paciente inserido na vida através do trabalho e obtenção de maior envolvimento social.

No Brasil, a terapia ocupacional estabeleceu-se como profissão em 1957, foi reconhecida em 1969 e oficializada em 1971.

Apesar das diferenças sociais, políticas e econômicas existentes em relação ao país onde esta profissão foi inicialmente consolidada, há grande influência de seus conceitos e práticas. Por isso, justifica-se a origem da profissão no Brasil marcada pelos modelos conceituais e atuação do paradigma reducionista. Há, no entanto, algumas particularidades referentes à evolução histórica da profissão (in Silva, 1996).

No fim dos anos 80 e início dos 90, vários trabalhos foram publicados, refletindo aspectos teóricos e a constituição da profissão no Brasil. Atualmente está em discussão entre os profissionais a questão sobre um novo paradigma, ou o paradigma vigente no momento.

Embora não constitua o foco principal desta pesquisa, as explicações que se seguem tornam-se necessárias para poder entender melhor a atuação e o instrumento de trabalho da terapia ocupacional; assim, serão relatadas considerações sobre o modelo de ocupação humana, para melhor compreensão do modelo e do conceito de habilidades.

4.2 - Modelo de Ocupação Humana

A ocupação é uma atividade humana básica, essencial à saúde, como um processo de cura. Para que a terapia ocupacional seja instrumental como um meio para um fim, deve englobar as características do próprio fim, ou seja, de intencionalidade, desafio, realização e satisfação que compõem cada ocupação.

A base da terapia ocupacional é a idéia que, engajando-se na ocupação planejada como terapia, o homem possa restaurar, aumentar e manter sua habilidade como ser ocupacional. Uma teoria da ocupação humana justifica o compromisso da profissão com a ocupação, como valiosa meta para a terapia, servindo de diversas formas para orientar a prática, a teoria e a pesquisa.

O modelo da ocupação humana desenvolvido por Kielhofner (in Ferrari, 1991), parte de seus elementos conceituais, para descrever e explicar a ocupação humana. É estruturado sob a Teoria Geral dos Sistemas, que compreende o homem como um sistema aberto, que interage com seu ambiente e está constantemente mudando, em função dessa interação. Essa interação é um processo de *"input"* (informação vinda do ambiente), *"output"* (realização da ação), *"throughput"* (organização da informação) e *"feedback"* (informações referentes ao resultado das ações).

Nesse processo de interação, o *input* é a informação que chega ao homem, contida no ambiente. Esta é a base para o homem agir sobre o ambiente. O *troughput* refere-se a como a informação chegada é organizada, processa a informação que entra para realizar o *output*. O *output* refere-se tanto à informação quanto à ação que o indivíduo põe para fora no ambiente. A ação pode conter aspectos físicos, mentais e sociais e sempre envolve alguma habilidade.

O *feedback* completa o ciclo do sistema aberto. É o meio pelo qual o sistema é informado sobre as conseqüências de suas ações.

A organização interna de um sistema aberto é conceituada como vários subsistemas inter-relacionados, hierarquicamente organizados, cada um contribuindo com uma finalidade diferente para o *output* do sistema.

Kielhofner propõe três subsistemas:

O *subsistema da vontade* que é o nível mais elevado e tem por função ordenar o comportamento. É ele que guia as escolhas de ação envolvendo três componentes: causação pessoal (crenças do indivíduo acerca da eficiência da ação), metas valorizadas (fins em relação aos quais o indivíduo deseja comprometer-se numa ação sustentada) e interesses (disposição de engajar-se em ações, por sua causa e por causa dos resultados agradáveis que podem ser obtidos). Combinados, eles determinam o que o sistema pode fazer.

O *subsistema do hábito* é composto de hábitos (rotinas organizadas de comportamento que mantém a ação de forma consistente e previsível) e papéis internalizados (determinam as rotinas diárias e organizam o comportamento dentro do sistema) para manter a ação.

O *subsistema do desempenho* funciona para produzir ações. Sua estrutura consiste de habilidades: ações físicas, sociais e cognitivas, organizadas para um fim. Uma habilidade envolve a integração de diferentes componentes. Estas, organizam os componentes do organismo em padrões de ação que realizam um determinado fim sob quaisquer condições que existem no ambiente. Este subsistema serve como um guia que controla a qualidade das ações, dando a elas a característica de **habilidade**.

A interação desses três subsistemas, cada qual com sua função e forma particular, organiza o comportamento ocupacional do sistema.

O comportamento ocupacional segue estágios evolutivos diferenciados, descrevendo a história e dando continuidade às mudanças no decorrer do tempo (infância, adolescência, idade adulta e velhice). Em cada estágio o processo de mudança que ocorre nos subsistemas se repete no sentido de organizar o comportamento, reorganizar os padrões ocupacionais diários e ir de encontro às demandas do ambiente.

Dessa forma, a ocupação humana é considerada uma necessidade inata do homem através da qual ele explora e domina o seu ambiente. Essa interação do sistema com seu ambiente, sempre afeta a organização interna do sistema e influencia a direção de mudança.

A mudança no sistema é conceituada em três degraus hierárquicos, é energizada principalmente pelo subsistema da vontade, com a exploração, depois a competência e a realização. Esses três estágios do subsistema da vontade correspondem ao desenvolvimento de habilidades, hábitos e papéis no sistema. É um processo necessário para organizar o comportamento de acordo com as demandas ambientais. O homem, como um sistema, organiza-se e se faz essencialmente pela ocupação.

De acordo com Kielhofner o modelo de ocupação humana serve para guiar o tratamento:

- identificando conceitos críticos que devem ser vistos na avaliação;

- identificando como o comportamento é organizado e assim provendo um quadro de referência, para a identificação da desorganização do mesmo;

- posicionando uma seqüência de mudanças que caracteriza adaptação e que pode ser usado para organizar a terapia;

- propondo o conceito de carreira com estágios de mudança da ocupação humana que serve como padrão na avaliação.

Ao construir o modelo da ocupação humana, Kielhofner pretende desenvolver uma teoria única à Terapia Ocupacional pois como o mesmo afirma " o campo da Terapia Ocupacional está sem uma base conceitual universal para modelar sua identidade e orientar sua prática".

4.3 - O Brincar no Modelo da Ocupação Humana

De acordo com Kielhofner, no brincar a criança aprender e adquire valores, interesses, um senso de causação pessoal, hábitos e habilidades. Brincar é a principal interação entre a criança e seu ambiente, que organiza o sistema, com demanda de desempenho envolvendo a cooperação e a competição. Com o passar do tempo, a criança aprende a executar pequenas tarefas, início de uma produtividade, nos cuidados a si próprio.As atividades de brincar, construtoras das habilidades e geradoras de regras, preparam a criança para o papel de estudante e para o mundo adulto do trabalho. À medida que a criança interage com objetos, eventos e pessoas, desenvolve-se um senso de si próprio como competente e um repertório

crescente de habilidades. No brincar, a criança explora o mundo pelas atividades que lhe agradam pessoalmente e desenvolve interesses. Além desse aprendizado, a família e outras instituições tornam a criança social, de acordo com a valorização e os modelos de comportamento. Assim, no brincar, o subsistema da vontade é diferenciado e organizado.

Brincando, a criança assimila vastas quantidades de informações e imita os modelos adultos, assimilando informações e valores da família que dizem respeito à ocupação. Os adultos, com o passar do tempo, exigem maior disciplina da criança para a realização de atividades domésticas e maior produtividade do seu tempo. Assim, no brincar, desenvolvem-se as estruturas dos primeiros hábitos. Da mesma forma, freqüentar a escola fornece outras experiências onde a criança deve organizar o comportamento produtivo ganhar um senso de competência e construir os hábitos necessários para construir de maneira mais formal o papel de estudante. A criança aprende como organizar o tempo e a ação para o preenchimento das responsabilidades do papel. Esses hábitos e comportamentos são essenciais para a produtividade, uma vez que a pessoa precisa adaptar-se à demanda do mundo adulto e do trabalho.

Nesse sentido, refletindo sobre o brinquedo enquanto instrumento da terapia ocupacional e sua influência no desenvolvimento da criança, esta pesquisa se propõe a analisar um conjunto de jogos realizados em grupos de crianças de 5 a 6 anos, considerando o desenvolvimento das mesmas, tendo como objetivo geral analisar o potencial de jogos infantis para o desenvolvimento da socialização da criança, através de um conjunto pré selecionado de atividades.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

- investigar o potencial de jogos grupais no desenvolvimento de habilidades;
- identificar habilidades envolvidas em cada jogo;
- comparar as habilidades desenvolvidas nos jogos.

MÉTODO

Neste capítulo foi descrita a metodologia escolhida e utilizada que viabilizou a coleta e análise dos dados, buscando atingir os objetivos estabelecidos neste trabalho.

1 – Considerações acerca da metodologia utilizada

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo observacional, nos quais dados quantitativos forneceram subsídios para análises qualitativas, que permitiram o aprofundamento do estudo e a compreensão do brincar em um grupo de crianças em fase pré-escolar.

Como estratégia para a coleta e análise dos dados, estabeleceu-se a observação dos jogos realizados tendo como auxiliar a câmera de vídeo, a partir da delimitação do objeto de estudo e o foco a ser investigado, ou seja, as habilidades envolvidas nos jogos propostos e os tipos de interações estabelecidas pelas crianças.

O método de análise baseou-se em Silva (1996). Uma das grandes contribuições do trabalho desta autora foi a descoberta do que chamou de "Ciclos das Brincadeiras", que se constituem nas ações que se repetem em cada brincadeira. Entendendo que é no processo de repetições que uma habilidade se interioriza, este método possibilitou fazer com que as habilidades intrínsecas em uma brincadeira fossem ressaltadas, sistematizando a análise necessária para a condução de programas (pedagógicos e terapêuticos) onde os objetivos devem ser previamente estabelecidos.

2 – Caracterização da Amostra

2.1 – Sujeitos

Os brinquedos e brincadeiras na idade pré-escolar apresentam características distintas e que também se modificam ao longo desta fase, pelo fato de que os interesses e as

motivações da criança se alteram na medida em que suas relações com o mundo objetivo aumentam. Surgem as regras, as quais vão determinar e conduzir as ações com propósitos, é nela que a criança passa, através do brinquedo, a decidir suas próprias ações embora sejam subordinadas aos significados dos objetos e ajam de acordo com eles. A atividade da criança no jogo tende a apresentar diversas ações (Elkonin, 1998).

Dessa forma os jogos utilizados nesse estudo foram selecionados considerando estes aspectos. Participaram deste estudo trinta e seis crianças, alunos de uma escola particular da cidade de Sorocaba/SP. Os participantes foram divididos em seis grupos (três do sexo feminino e três do sexo masculino) com idades variando entre cinco e seis anos.

O Quadro 1 demonstra a relação idade e sexo das crianças no início da coleta de dados.

MASCULINO	IDADE	FEMININO	IDADE
Criança 1 (C1)	5 anos e 11 meses	Criança 18 (C18)	5 anos e 7 meses
Criança 2 (C2)	5 anos e 9 meses	Criança 19 (C19)	5 anos e 4 meses
Criança 3 (C3)	6 anos	Criança 20 (C20)	5 anos e 6 meses
Criança 4 (C4)	6 anos e 5 meses	Criança 21 (C21)	5 anos e 3 meses
Criança 5 (C5)	5 anos e 4 meses	Criança 22 (C22)	5 anos e 8 meses
Criança 6 (C6)	6 anos	Criança 23 (C23)	5 anos e 6 meses
Criança 7 (C7)	5 anos e 5 meses	Criança 24 (C24)	5 anos e 8 meses
Criança 8 (C8)	5 anos e 10 meses	Criança 25 (C25)	6 anos e 1 mês
Criança 9 (C9)	5 anos e 5 meses	Criança 26 (C26)	5 anos e 4 meses
Criança 10 (C10)	5 anos e 8 meses	Criança 27 (C27)	6 anos
Criança 11 (C11)	6 anos	Criança 28 (C28)	5 anos e 4 meses
Criança 12 (C12)	5 anos e 3 meses	Criança 29 (C29)	5 anos e 11 meses
Criança 13 (C13)	6 anos	Criança 30 (C30)	6 anos e 1 mês
Criança 14 (C14)	5 anos e 6 meses	Criança 31 (C31)	5 anos e 4 meses
Criança 15 (C15)	5 anos e 8 meses	Criança 32 (C32)	5 anos e 11 meses
Criança 16 (C16)	6 anos	Criança 33 (C33)	6 anos e 2 meses
Criança 17 (C17)	5 anos e 10 meses	Criança 34 (C34)	5 anos e 10 meses
		Criança 35 (C35)	5 anos e 6 meses
		Criança 36 (C36)	5 anos e 5 meses

Quadro 1: Descrição dos participantes por sexo e idade

2.2 - Características dos participantes

Antes do início da coleta de dados propriamente dita, tomou-se contato com as fichas dos alunos disponíveis na escola e as professoras dos mesmos, para verificação de seus dados pessoais e um breve histórico pré-escolar, buscando caracterizar melhor os participantes da pesquisa.

Tabela 1: Caracterização das crianças de acordo com histórico pré-escolar

HISTÓRICO PRÉ-ESCOLAR	MASCULINO	FEMININO
3 fases na escola pesquisada	14	12
3 fases, sendo as anteriores em outra escola	2	4
2 fases na escola pesquisada	1	2
Mudanças no período escolar *	-	1

* A referida criança teve duas mudanças para o exterior durante as fases pré-escolares.

3 – Caracterização da situação da coleta

3.1 – Jogos utilizados

A amostra foi composta por 15 jogos para grupos. Foram considerados que os jogos contribuem para um ajuste físico, mental e social, não esquecendo as tendências da idade e diferenças individuais, pois cada criança tem seu ritmo e sua maturação; que a criança dos cinco aos seis anos, deve ser orientada para que tenha consciência do seu corpo, já que apresenta um bom desenvolvimento do equilíbrio, coordenação global e específica, e que essa conscientização, ajuda na aprendizagem da escrita e da leitura e no aumento da capacidade pulmonar, além de estimular a criatividade; estudos como o de Guedes (1998) vêm demonstrando que as brincadeiras nessa faixa etária devem durar em média 20 a 30 minutos, pois atividades mais demoradas podem provocar o desinteresse por parte das crianças. Por esta razão, nesta pesquisa, cada jogo foi programado para durar no máximo 20 minutos.

3.2 – Seleção dos Jogos

Para a seleção dos jogos foram levados em consideração estudos realizados sobre atividades lúdicas para pequenos grupos, devido às necessidades e gostos diferentes das crianças (LeBoulch,1992), a dinâmica de cada jogo, a busca de motivação e interesse, e a possibilidade que provocassem interação, levando em conta alguns aspectos do

desenvolvimento da criança, na faixa etária pesquisada. Os jogos foram selecionados como representativos dos elementos do meio, tidos como responsáveis pelo desenvolvimento, devendo responder às necessidades e interesses da criança, que deseja experimentar, explorar, colecionar, perguntar, aprender depressa e que quer exibir suas habilidades. Estas características definiram a constituição dos grupos, esta foi a forma escolhida por considerar o aspecto da socialização dentro da faixa etária, nos quais as crianças se dividem em grupos de acordo com seu sexo. Além disso, nos processos interativos, que envolvem o ser humano inteiro, com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-los. Ao permitir a ação intencional, a construção de representações mentais, a manipulação de objetos e as trocas nas interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

As relações cognitivas e afetivas, conseqüentes da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão construindo a sociabilidade infantil. Nos jogos grupais, a interação acontece de maneira mais fácil, pois é estimulada pela necessidade que os elementos do grupo têm de alcançar metas. No jogo, conhecidas as normas, todos têm as mesmas oportunidades, e participando, a criança aprende a aceitar regras, pois o desafio está em saber respeitá-las (CUNHA, 1988).

Os jogos utilizados são baseados em PIMENTEL e RABELO (s/d); FRITZEN (1987); MIRANDA (1992) e GUEDES (1998) porém foram adaptados, de acordo com o espaço físico a ser utilizado, material sugerido pelos autores e o acessível à pesquisadora e as necessidades e interesses das crianças, estudantes de uma escola particular.

3.3 - Local

Uma das preocupações da pesquisadora foi procurar fazer com que o desenvolvimento dos jogos ocorresse o mais próximo possível de uma situação natural. Assim, os jogos foram vivenciados em um espaço de aproximadamente 120 m², área disponível no momento da realização das sessões, na própria escola das crianças.

3.4 - Material e Equipamento

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes materiais: papel sulfite, hidrocor, lápis de cor, giz de cera, jogo de loto, jogo de memória, jogo de dominó, papéis com tarefas, caixa de papelão pequena, feijão, fita adesiva, placas de madeira, cartões coloridos, copos de plástico, água, banco, corda, dado, boliche, bola, caixa de madeira, desenhos de brinquedos, fitas para câmera de vídeo.

Os equipamentos utilizados foram: uma câmera de vídeo, um tripé, uma TV e um vídeo .

3.5 - Número e duração das sessões

Foram realizadas 3 sessões por grupo, totalizando 18 sessões de atendimento, com periodicidade semanal. Cada sessão constou de 4 a 5 jogos com duração de, no mínimo 6 e no máximo, 22 minutos cada jogo. As sessões de jogos tiveram duração mínima de 50 minutos e máxima de 1 hora e foram filmadas, para que posteriormente fossem analisados seus dados.

3.6 - Programação dos Jogos

As 18 sessões de jogos foram realizadas de agosto a dezembro de 1999, o que resultou um total de 15 jogos.

No decorrer desse período algumas intercorrências impediram que as sessões tivessem início no período planejado. Mesmo assim, foram realizadas as sessões pré-estabelecidas, com todos os grupos.

Os jogos, cuja seqüência foi a mesma para todos os grupos, foram divididos da seguinte forma nas sessões:

- **1ª. sessão**: Loto/ Bingo, Torre, Jogo do Trânsito, A Queda do Chapéu, Desenho.
- **2ª. sessão**: Jogo da Memória, Mímica, Corredor Equilibrista, Canto Mágico, Dominó.

- **3ª. sessão**: Lince, Barquinho, Equilíbrio Apressado, O Jogo do Dado, Caixinha de Surpresa.

4 - Procedimento da Coleta de Dados

Para a realização da coleta, foi selecionada uma escola particular que mostrou interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Após reunião com a coordenadora da pré-escola para apresentação do projeto, foi elaborado um documento de autorização garantindo sigilo das informações e anonimato das crianças (Anexo I).

Em seguida, a coordenação apresentou as possibilidades das classes em participarem dos jogos. Foi então realizado um contato com as fichas dos alunos, com as professoras para explicar a proposta do trabalho e realizado o agendamento das sessões, sendo estabelecidos dias e horários, para cada um dos grupos. Uma das classes era composta por 14 crianças, sendo 6 meninos e 8 meninas e a outra, 22 crianças, sendo 11 meninos e 11 meninas. Essa é a razão da desigualdade no número de meninos (17) e meninas (19). A proposta inicial desta pesquisa era trabalhar com 30 crianças, porém em função do número total (36) de crianças, a pesquisadora preferiu trabalhar com todos, para não deixar somente 2 de uma turma e 4 da outra de fora das atividades. A distribuição das crianças nos grupos ocorreu de forma aleatória. Para que fosse possível a realização dos jogos ficou estabelecido um número mínimo de 4 participantes por grupo.

No primeiro contato, foi esclarecido para as crianças, sobre o trabalho a ser realizado, a utilização da câmera de vídeo nas sessões e a distribuição dos grupos. Também foi explicado que enquanto um grupo participava dos jogos o restante da turma permaneceria em sala de aula com a professora, dando continuidade às atividades curriculares, porém que todos os grupos vivenciariam as mesmas atividades.

Após o término das sessões, foi agendado um dia para que as crianças e as professoras pudessem assistir aos filmes.

5 - Procedimento de análise dos dados

5.1 – Análise dos Jogos

Para a análise dos jogos tomou-se como base os estudos realizados por Silva (1996), Emmel (1990) e Landivar (1990).

As análises dos jogos deste trabalho incluem o levantamento:

- do *material* utilizado para a realização dos mesmos;
- da *descrição* de cada jogo explicando suas características;
- das *regras* existentes no jogo;
- das *instruções realizadas ao grupo*, para esclarecer o procedimento do jogo e garantir que todos os grupos recebam as mesmas orientações;
- do *diagrama*, para facilitar a visualização e distribuição do material e participantes;
- da *dinâmica do jogo*, para compreender o desenvolvimento do mesmo e seus ciclos, ou seja, as ações básicas que são repetidas durante seu processo;
- do *tempo médio de duração* de cada jogo, considerando o mínimo e máximo de acordo com a variação existente nos grupos;
- da *identificação de habilidades* envolvidas no jogo, sendo observado o jogo de modo integral e dois ciclos.

5.2 - Tipos de Habilidade

Kielhofner (1985) ressalta que numa ação, as habilidades atuam de modo integralmente organizado. Didaticamente, descreve-as em três tipos: 1) as percepto-motoras, 2) as processuais e 3) as de comunicação e interação. Cada um desses tipos de habilidades incorpora fenômenos neurológicos, motores e simbólicos.

As *habilidades percepto-motoras* relacionam-se à capacidade de interpretar ações sensoriais e transformá-las em ação. O sistema nervoso recebe as informações sensoriais e as

transforma em imagens e entendimentos. A percepção envolve essas imagens permitindo a interpretação da informação sensorial, orientando uma intenção, que pode ser utilizada para auxiliar ou modificar uma ação motora.

As *habilidades processuais* são capacidades direcionadas para administrar eventos do meio ambiente, empregadas na solução de problemas e planejamento de futuras ações. Estão relacionadas a um processo não explícito de resolução de uma tarefa oferecida, que apontam para a realização de um resultado desejado.

As *habilidades de comunicação e interação* são utilizadas na relação com outras pessoas. Relacionam-se à capacidade de emissão e recepção de informações, coordenação de comportamentos para a realização de atividades e objetivos mútuos.

Estes três tipos de habilidades, são freqüentemente utilizadas em combinação. Dessa forma, as regras que organizam as habilidades atuam como guia para desempenho da ação, para a aprendizagem, manutenção e transformação das habilidades, buscando maior eficiência no desempenho.

De acordo com a pesquisa realizada, coube inserir a estas mais uma classificação de habilidades.

As *habilidades sócio-emocionais* são consideradas as capacidades referentes às emoções, idéias e atitudes das crianças frente à situação de brincadeira.

Para a análise dos jogos , foi elaborado um roteiro cujas habilidades presentes nos mesmos estão divididas em categorias e subcategorias. Nas habilidades percepto-motoras, a categoria coordenação motora global teve maior detalhamento em função da freqüência e diferença nas ações ocorridas. Nas habilidades de comunicação e interação, tal procedimento foi utilizado em função dos objetivos e análise deste estudo.

5.3 - Roteiro para Análise das Habilidades envolvidas nos jogos

As análises foram realizadas a partir de um roteiro (Anexo 2) constituído dos seguintes itens:

A – Habilidades Percepto-motoras: Relacionadas à capacidade de interpretar informações perceptivas e transformá-las em ações motoras que possuem intencionalidade. Esta categoria foi dividida nas seguintes subcategorias:

A .1. *Coordenação motora global* – Coordenação e domínio dos grandes músculos, movimentação integrada de vários membros mantendo o equilíbrio motor geral, presente em ações como: *correr, ficar em pé, andar,andar de costas, andar na ponta dos pés, sentar/levantar, agachar, andar sobre um obstáculo, subir e descer degrau,, lançar ou agarrar objetos, elevar, estender ou flexionar braços ou pernas, dançar.*

A .2. *Coordenação motora fina* - Coordenação e domínio de movimentos da mão e dos dedos, presentes em preensão palmar, em pinça e digital, presente em ações como: *segurar um lápis, pegar e segurar um objeto com uma das mãos.*

A .3. *Coordenação bimanual* – Coordenação e domínio dos movimentos das mãos conjuntamente, presente em ações como: *pegar e arremessar uma bola com as duas mãos, segurar uma placa, um copo.*

A .4. *Coordenação visomotora* – Coordenação perceptiva motora conjunta ao olhar, de sensações táteis e motoras, presente em ações como: *arremessar a bola em direção ao boliche, pegar a bola lançada ao ar.*

B – Habilidades Processuais : Capacidades direcionadas para a administração de eventos no meio, são empregadas na solução de problemas e planejamento de ações futuras. Estão relacionadas a um processo implícito de resolução de uma tarefa oferecida, que apontam para a realização de um resultado desejado.

B .1. *Auto identificação* - Capacidade de identificar a si próprio quando chamado pelo nome ou apelido.

B .2. *Sentido de direção* – Capacidade de distinguir e localizar diferentes direções.

B .3. *Memória de seqüência auditiva* - Capacidade de recordar e reproduzir informações auditivas anteriores na seqüência correta.

B.4. *Memória visomotora* – Capacidade de reproduzir de forma motora experiências visuais anteriores.

B .5. *Memória Visual* – Capacidade de recordar com precisão, experiências visuais anteriores.

B .6. *Esquema Corporal* - Capacidade de aplicar os conceitos espaciais em movimentos do próprio corpo.

B .7. *Percepção Auditiva* - Capacidade de discriminar, localizar e reproduzir sons.

B .8. *Percepção Visual* - Capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre pares de figuras.

B .9. *Percepção Espacial Geral* - Capacidade de discriminar direções e conceitos: dentro/fora, frente/atrás, cheio/vazio, de lado/em frente/no meio, em círculo/em fila.

B .10. *Percepção Espacial Gráfica* – Capacidade de discriminar figuras geométricas de uma dimensão, figura-fundo nos desenhos.

B .11. *Percepção Temporal* – Capacidade de discriminar os conceitos antes/agora/depois, primeiro/último, relacionar uma seqüência.

B . 12. *Compreensão Verbal* – Capacidade de reconhecer e discriminar as pessoas e objetos pelo nome.

B .13. *Conceituação quantitativa* – Compreensão e associação de símbolos visuais e auditivos com quantidade.

B .14. *Classificação* – Capacidade de identificar, relacionar e discriminar por classes.

B .15. *Atenção* – Capacidade de selecionar os estímulos, atendo-se a eles.

C – Habilidades de Comunicação e Interação Social: dizem respeito às ações exercidas mutuamente entre duas ou mais pessoas, presentes em comportamentos verbais e não-verbais.

C .1. *Verbais* – Capacidade de expressar verbalmente pensamentos, idéias, sentimentos: *fala de um com o outro sem resposta imediata, diálogo entre duas ou mais crianças, auxílio a uma criança, comemoração individual ou grupal, torcida em grupo.*

C .2. *Não-Verbais* – Capacidade de se relacionar por gestos, expressões, atitudes que não envolvem a verbalização: *olhar para uma criança sem correspondência, troca de olhares, sorriso para uma criança sem correspondência, troca de sorrisos, aproximação*

física de duas crianças, toque de uma criança sem correspondência, toque correspondido, gesticulação, demonstração de carinho, abraço, busca de companhia de uma criança especificamente, imitação de hábitos e atitudes, cooperação.

D – Habilidades sócio-emocionais: dizem respeito às emoções, idéias e atitudes da criança.

D.1. *Motivação* - Capacidade de demonstrar e manter interesse.

D.2. *Reação à frustração* – Capacidade de lidar com a vitória e a derrota.

D.3. *Estado Emocional Regular* - Capacidade de lidar com seus sentimentos de forma equilibrada, aceitando as regras e resultados.

D.4. *Competitividade* – Capacidade de compreender e seguir as regras para participar de uma atividade de competição.

D.5. *Liderança* – Capacidade de liderar o grupo, durante o período do jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados e das discussões da pesquisa estão dispostas de forma que num primeiro momento são apresentadas as análises de cada jogo e posteriormente, os resultados comparativos das análises de todos os jogos utilizados e as habilidades identificadas nos mesmos, bem como aspectos grupais e individuais que merecem destaque.

ANÁLISE DOS JOGOS

1. LOTO/BINGO

Material: um tabuleiro, peças com números, 20 cartelas, 1 saco plástico, feijão.

Descrição:

As crianças ficam sentadas e cada uma recebe uma cartela. O coordenador retira do saquinho um número e fala-o para as crianças que o procuram em suas cartelas. Quem tiver o número, coloca um feijão sobre ele. Prossegue-se assim, até que alguém consiga achar cinco números em sua cartela. Este será o vencedor.

Regras:

- Prestar atenção nos números falados;
- Colocar feijão somente nos números que forem sorteados.

Instruções ao grupo:

Distribuir as cartelas, uma para cada jogador. Colocar as peças com os números dentro do saquinho. Sortear o número que as crianças deverão procurar. Quem encontrá-lo deverá colocar um feijão sobre o mesmo. Assim prossegue-se até que um jogador preencha cinco números na cartela.

Diagrama:

- crianças

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu pela repetição de dois ciclos: um do coordenador e o outro do grupo.

Estes foram compostos pelas seguintes ações básicas:

- coordenador: pegar um número dentro do saco plástico, falar o número;

- grupo: permanecer sentado, procurar o número na cartela, pegar um feijão (quem tiver o número), colocar o feijão sobre o número falado.

Tempo de duração: 13 a 20 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas no jogo foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: sentar; elevar/estender/flexionar braços e pernas.
- Coordenação Motora Fina
- Coordenação Bimanual
- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória de Seqüência Auditiva

- Percepção Auditiva

- Percepção Visual

- Percepção Espacial Gráfica

- Conceituação Quantitativa

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; auxílio a uma criança; comemoração individual.

- Não-Verbais: olhar sem correspondência; troca de olhares; sorriso sem correspondência; aproximação física de duas ou mais crianças; gesticulação; busca da companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes; cooperação.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Competitividade

- Liderança

2. TORRE

Material: Boliche, bola, fita adesiva, cartões coloridos.

Descrição:

As crianças devem permanecer em fila, atrás de uma linha. A aproximadamente três metros de distância são colocados os pinos do boliche. As crianças, uma a uma, deverão arremessar a bola para derrubar o boliche. Após jogar, a criança deverá voltar no final da fila e aguardar sua vez de jogar novamente. Cada vez que um jogador derrubar os pinos, ganhará um cartão colorido contendo um ponto. Vencerá o jogador que conseguir derrubar os pinos por três vezes, ou seja, ficar com três cartões coloridos.

Regras:

- Respeitar a linha;
- Respeitar a vez dos outros;
- Permanecer em fila;
- Arremessar a bola em direção ao boliche, para derrubar os pinos.

Instruções ao grupo:

Após ser marcada a linha no chão, as crianças permanecem em fila. Uma a uma, devem arremessar a bola em direção aos pinos, para derrubá-los. Após jogar, a criança deverá voltar ao fim da fila. O jogador que derrubar os pinos ganha um ponto. Vence quem marcar três pontos.

Diagrama:

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos: a criança que joga e o grupo.

Estes foram constituídos pelas seguintes ações básicas:

- criança que joga: permanecer em pé, atrás da linha; pegar a bola; arremessar a bola em direção aos pinos; se derrubar, pegar um ponto e ir para o fim da fila; se não derrubar,retornar ao fim da fila, sem pontos.

- grupo: permanecer em pé, um atrás do outro, esperando a criança jogar; após isso, dar um passo à frente.

Tempo de duração: 7 a 10 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas no jogo foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: ficar em pé; correr; lançar/agarrar objetos; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção

- Memória Visual

- Conceituação Quantitativa

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança; comemoração individual

- Não-Verbais: olhar para uma criança sem correspondência; troca de olhares; troca de sorrisos; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; gesticulação; demonstração de carinho; abraço; imitação de hábitos e atitudes

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Competitividade

3. JOGO DO TRÂNSITO

Material: fita adesiva, banco.

Descrição:

Traçar duas linhas paralelas a uma distância de aproximadamente 2 metros. O coordenador será o guarda. Atrás de uma das linhas ficará o guarda e da outra ficarão os

carros (as crianças, lado a lado). Quando o guarda disser "Sinal Amarelo", todos ficam de pé; "Sinal Vermelho", todos se agacham e "Sinal Verde", todos correm até o banco e sentam. Será desclassificado aquele que executar tarefa errada (por exemplo: o guarda fala "Sinal Vermelho" e ao invés de agachar, o jogador corre). Vencerá aquele que ficar até o fim da prova.

Regras:

- Respeitar a linha, permanecendo atrás da mesma;
- Realizar as tarefas conforme o solicitado: ficar em pé, agachar, correr;
- Não empurrar, nem bater nos outros para passar na frente;
- Será desclassificado aquele que não realizar a tarefa conforme o solicitado.

Instruções ao grupo:

Todos devem permanecer atrás das linhas. Em seguida, explicar quais serão as tarefas a serem realizadas: *sinal amarelo* – ficar em pé, *sinal vermelho* – agachar e *sinal verde* – correr até o banco e sentar. Esclarecer que será desclassificada a criança que não cumprir a tarefa solicitada. Ganha a criança que permanecer até o final da prova.

Diagrama:

Crianças

Guarda

XXXXXXXXXXX

Banco

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu de um ciclo. Este foi constituído pelas seguintes ações básicas:

- ficar em pé, atrás da linha; permanecer em pé (quando o guarda falar sinal amarelo); agachar (quando falar vermelho); correr até o banco (quando falar verde); voltar ao local inicial.

Observação: a realização de uma ação errada faz com que a criança saia da brincadeira.

Tempo de Duração: 9 a 12 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas no jogo foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: correr; ficar em pé; agachar.

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção
- Memória de Seqüência Auditiva
- Esquema Corporal
- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: diálogo entre duas ou mais crianças; comemoração individual.
- Não-Verbais: troca de olhares; troca de sorrisos; demonstração de carinho; abraço; busca companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação
- Competitividade
- Liderança.

4. A QUEDA DO CHAPÉU

Material: Bola.

Descrição:

As crianças são colocadas em círculo e o coordenador atribui verbalmente um número para cada criança. O coordenador fica no centro, na primeira rodada e dá início ao jogo, segurando uma bola, chama um número e joga a bola ao alto, cabendo ao jogador chamado pelo número, correr e procurar apanhá-la, antes que ela caia no chão. Se a bola cair, o jogador que está no centro deve jogar novamente. Se o jogador conseguir pegar a bola, passará ao centro e o que estava no centro, passará agora a fazer parte do círculo. O jogo termina após 10 minutos.

Regras:

- Respeitar o círculo;
- O jogador chamado, deverá pegar a bola, se conseguir irá ao centro, caso contrário, voltará ao seu lugar no círculo;

Instruções ao grupo:

Cada uma das crianças recebe verbalmente um número. Em seguida devem dispor-se em círculo. O coordenador vai ao centro com uma bola. As crianças devem permanecer no círculo. O coordenador escolhe um número e joga a bola para o alto. A criança com o número chamado deve pegar a bola, se conseguir, vai para o centro, caso contrário, voltará para o círculo. Terminará o jogo ao final do tempo estabelecido.

Diagrama:

O

O Crianças O o O

o Criança no centro O

Dinâmica do Jogo:

O jogo "A Queda do Chapéu" se constituiu pela presença de três ciclos: criança que está no centro, criança que foi chamada, grupo.

Estes foram constituídos pelas seguintes ações básicas:

- *criança que está no centro: permanecer em pé, no centro do círculo; pegar a bola na mão; segurar a bola; falar um número; jogar a bola para cima.*

- *criança que foi chamada: correr; pegar a bola; ir para o centro.*

- *grupo: permanecer em pé, dispostos em círculo, até que a bola seja arremessada e um número chamado.*

Tempo de duração: 8 a 11 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: ficar em pé; correr; andar; lançar/agarrar objetos; estender/elevar/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Auto-identificação

- Sentido de Direção

- Memória de Seqüência Auditiva

- Percepção Espacial Geral

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças.

- Não-Verbais: troca de olhares; aproximação física de duas ou mais crianças; gesticulação; demonstração de carinho; abraço; busca companhia de uma criança especificamente.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Reação à frustração

- Estado Emocional Regular

5. DESENHO

Material: papel sulfite, giz de cera, lápis de cor, hidrocor.

Descrição:

A coordenadora distribui um papel para cada criança. Em seguida, fala uma palavra para que as crianças desenhem. A criança que primeiro terminar deve falar "terminei" e esta ganhará um ponto. Quem juntar três pontos será o vencedor.

Palavras utilizadas na atividade: árvore, casa, sol, televisão, sorvete, bola, carro, bicicleta.

Regras:

- realizar o desenho solicitado;

- terminar primeiro o desenho para depois avisar.

Instruções ao grupo:

Cada uma das crianças, sentadas, recebe um papel e escolhe o material a ser utilizado. O coordenador explica a atividade e fala uma palavra. As crianças devem fazer o desenho solicitado e quem terminar primeiro deve avisar, ganhando um ponto. Vence quem fizer três pontos.

Diagrama:

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos: das crianças e da coordenadora.

Estes eram compostos das seguintes ações básicas:

- *crianças: permanecer sentados; escolher um lápis de cor, giz de cera ou hidrocor; pegar um papel; fazer o desenho correspondente à palavra solicitada; falar "pronto" ao terminar; entregar o desenho.*

- *coordenadora: distribuir os papéis; solicitar qual desenho deverá ser feito; recolher os papéis.*

Tempo de duração: 7 a 10 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: sentar; elevar/estender/ flexionar braços e pernas.

- Coordenação Motora Fina

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória Visual

- Percepção Espacial Gráfica

- Compreensão Verbal

- Classificação

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; comemoração individual.

- Não-Verbais: olhar para uma criança sem correspondência; aproximação física entre duas ou mais crianças; gesticulação; imitação de hábitos e atitudes.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Competitividade

6. MEMÓRIA

Material: Um jogo de memória contendo vinte e sete pares de figuras.

Descrição:

As peças devem ser embaralhadas e colocadas sobre a mesa, com as figuras para baixo. Para verificar qual o jogador que dará início, os participantes junto com o coordenador "tiram zero ou um". O jogador que iniciar deverá virar duas cartelas deixando-as no mesmo lugar para que os outros possam vê-las. Se as figuras forem idênticas, ou seja, formarem um par, o jogador deverá retirá-las da mesa e guardá-las. Se forem diferentes deverão ser viradas para baixo novamente e a vez passa a ser do próximo jogador. O jogador que virar um par, além de ganhar as duas cartelas, tem o direito de virar mais duas e se estas formarem um novo par, continuará jogando, até virar duas cartelas diferentes. Só então, passará a vez ao próximo

jogador. O jogo termina quando não houver mais cartelas sobre a mesa. Vencerá o jogador que tiver o maior número de pares.

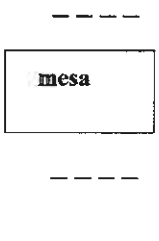
Regras:

- Manter as figuras nos mesmos locais;
- Deixar as figuras para que todos possam vê-las;
- Se as figuras fizerem par, a criança deverá retirá-las, se não fizerem, deverá virá-las novamente para baixo;
- Respeitar a vez dos outros jogadores.

Instruções ao grupo:

As figuras são embaralhadas e dispostas sobre a mesa, viradas para baixo. São explicadas as seguintes regras para as crianças: que estas devem, uma de cada vez, virar duas peças. Se elas formarem um par, devem ser retiradas pela criança que as encontrou. Se forem diferentes, devem ser recolocadas no mesmo lugar. Vencerá quem fizer o maior número de pares.

Diagrama:



Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos: a criança que joga e o grupo.

Estes foram constituídos das seguintes ações básicas:

- a criança que joga: virar duas peças; verificar se são iguais, ou seja, se formam par; se forem iguais, pegar para si e repetir o procedimento; se forem diferentes, virá-las para baixo, colocando-as no mesmo lugar. Reinicia o ciclo a criança seguinte.

- o grupo: olhar as figuras viradas pela criança que está jogando; tentar memorizar onde está cada desenho.

Tempo de duração: 15 a 22 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: sentar; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.
- Coordenação Motora Fina
- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória Visual
- Percepção Visual
- Percepção Espacial Geral
- Compreensão Verbal
- Conceituação Quantitativa
- Classificação
- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança; comemoração individual; comemoração grupal; torcida em grupo.
- Não-Verbais: troca de olhares; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; busca companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes; cooperação.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação
- Reação à frustração
- Estado Emocional Regular
- Competitividade

7. MÍMICA

Material: Caixa contendo desenhos de brinquedos, cartões com pontos.

Descrição:

Uma das crianças é escolhida aleatoriamente para dar início ao jogo. A criança fica de pé em frente aos colegas que permanecem sentados, um ao lado da outro. A criança que está em pé, pega dentro da caixa um desenho. Através de mímica, tentará fazer com que os colegas adivinhem qual é o desenho. Ganha um ponto, a criança que acertar. Caso ninguém acerte, a mesma criança ganhará um ponto, sorteará outro desenho e fará a próxima mímica. Vence o jogo, aquela que acumular cinco pontos.

Regras:

- Permanecer sentados e em silêncio;
- A criança que fará a mímica, não poderá produzir nenhum som, ou seja, só deverá fazer gestos;
- As outras crianças deverão tentar adivinhar qual a mímica feita pelo colega.

Instruções ao grupo:

As crianças permanecem sentadas uma ao lado da outra e em silêncio. Uma é selecionada para iniciar o jogo. Dentro de uma caixa, há desenhos de brinquedos, para que

sejam feitas as mímicas para as crianças adivinharem. A criança sem produzir som, ou seja, somente através de gestos, deverá passar para o grupo, qual o brinquedo ali desenhado. A criança que acertar marca um ponto. Caso ninguém acerte, a mesma ganhará um ponto e deverá fazer a próxima mímica. Vence a criança que acumular cinco pontos.

Diagrama:

O

O O O O O O O O

O Criança em pé

OO Crianças Sentadas

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos: a criança que joga e o grupo.

Estes foram constituídos pelas seguintes ações básicas:

- *a criança que joga: permanecer em pé; colocar a mão dentro da caixa; retirar uma placa; ver o desenho; fazer uma mímica representando o desenho.*

- *o grupo: permanecer sentado; olhar para acriança que está realizando a mímica; tentar adivinhar o que está sendo feito.* Quem adivinhar ganha um ponto e substitui a criança que fez a mímica, reiniciando o ciclo.

Tempo de duração: 10 a 14 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS

- Coordenação Motora Global: ficar em pé; andar; sentar; lançar/agarrar objetos; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Motora Fina

- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória Visomotora

- Memória Visual

- Esquema Corporal

- Percepção Espacial Geral

- Classificação

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; comemoração individual.

- Não-Verbais: troca de olhares; troca de sorrisos; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; gesticulação; busca companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Estado Emocional Regular

- Competitividade

8. CORREDOR EQUILIBRISTA

Material: copos de plástico, água, fita adesiva, banco, janela, corda.

Descrição:

Todas as crianças recebem um copo de plástico contendo a mesma quantidade de água. Estas ficam, uma ao lado da outra, atrás de uma linha de partida. Dado um sinal (palma), iniciam-se as "provas atléticas". As crianças deverão correr até a janela, em seguida deverão andar sobre um banco, depois sentar e levantar dentro de um quadrado, andar de costas até um triângulo, na ponta dos pés até uma corda e por último agachados, até a linha de chegada. Nessas provas as crianças não poderão deixar a água cair. Vence a criança que chegar primeiro e que estiver com o copo cheio de água. Caso a primeira criança a chegar esteja com pouca água no copo, vencerá a próxima, desde que esteja com o copo cheio.

Regras:

- Respeitar a linha;
- Tomar cuidado para não derrubar a água;
- Fazer as tarefas em todos os locais pré-estabelecidos;
- Não empurrar, nem segurar os colegas.

Instruções ao grupo:

Distribuir um copo com água para cada participante. Em seguida, explicar quais são as tarefas a serem executadas, demonstrando-as: correr até a janela, andar sobre o banco, sentar no chão e levantar, dentro de um quadrado, andar de costas até um círculo, na ponta dos pés até uma corda e por último, agachados, até a linha de chegada. Avisá-los que a água do copo não pode cair. Esclarecer possíveis dúvidas e explicar que o vencedor será aquele que chegar com o copo cheio de água.

Diagrama:

	XX	###	%%	
	chegada	**corda**	**triângulo**	
Crianças_ _ _ _				**&&**
	_____		@@	**quadrado**
	janela		**banco**	

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu pela presença de um ciclo. Este era composto das seguintes ações básicas:

- permanecer em pé lado a lado, até ouvirem o sinal de partida; segurar o copo com água; ao sinal, correr até a janela; andar sobre o banco; sentar e levantar dentro de um quadrado; andar de costas até um triângulo; andar na ponta dos pés até uma corda; andar agachado até a linha de chegada.

Tempo de duração: 8 a 10 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: ficar em pé; correr; andar de costas; andar na ponta dos pés; sentar/levantar; andar sobre um obstáculo; subir e descer degrau; andar agachado.

- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção

- Memória de Seqüência Auditiva

- Memória Visomotora

- Memória Visual

- Percepção Espacial Geral

- Percepção Temporal

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; comemoração individual.

- Não-Verbais: aproximação física de duas ou mais crianças; toque sem correspondência.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Reação à frustração

- Estado Emocional Regular

- Competitividade

9. CANTO MÁGICO

Material: Cartões coloridos.

Descrição:

As crianças permanecem sentadas e em círculo. Uma das crianças aleatoriamente, é selecionada para dar inicio ao jogo, afastando-se do grupo. Assim que esta se ausenta, o restante do grupo esconde dois cartões, que o companheiro deverá procurar. Uma vez escondidos, chamam-no e cantam uma cantiga a fim de guiá-lo em sua procura. Esta será graduada, forte piano ou pianíssimo, conforme o jogador se achar próximo ou distante dos cartões procurados. À realização acertada, o canto será acompanhado de palmas, festejando o acerto. Este poderá escolher então, seu substituto. Terminará o jogo quando todos tiverem sido adivinhos.

Regras:

- Respeitar uns aos outros, para esconder os cartões;
- Selecionar uma música e cantá-la;
- Auxiliar, com os tons da música, o companheiro que estiver procurando os cartões;
- Não falar se está perto ou longe.

Instruções ao grupo:

As crianças sentam em círculo. O coordenador explica às crianças como funciona a brincadeira, ou seja, uma das crianças ficará ausente e as demais esconderão dentro da sala, dois cartões. Para auxiliar a procura, as crianças cantarão uma música, graduando-a forte ou fraca, de acordo com a distância dos cartões. Seleciona-se então o jogador que sairá para dar início ao jogo. Se o jogador acertar escolherá o seu substituto.

Diagrama:

O criança que sai

_____ parede

O O O O O O O demais crianças

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos: a criança que sai e o grupo.

Estes eram compostos pelas seguintes ações básicas:

- criança que sai: permanecer fora do local até ser chamada; procurar os cartões escondidos, tendo a música como guia; achar os cartões; escolher seu substituto.

- *o grupo: pegar os cartões; combinar onde escondê-los; esconder os cartões; chamar a criança que estava fora; cantar alto ou baixo, de acordo com a distância que a criança estiver do cartão escondido, para auxiliar a procura.*

Tempo de duração: 7 a 12 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: correr; ficar em pé; andar; agachar; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Bimanual

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória de Seqüência Auditiva

- Percepção Auditiva

- Percepção Espacial Geral

- Compreensão Verbal

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança; comemoração grupal; torcida em grupo.

- Não-Verbais: troca de olhares; troca de sorrisos; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; gesticulação; demonstração de carinho; abraço; busca companhia de uma criança especificamente; cooperação.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Reação à frustração

10. DOMINÓ

Material: 28 cartelas retangulares, contendo duas figuras, uma de cada lado.

Descrição:

Distribuir 4 cartelas para cada jogador e formar uma pilha com as cartelas restantes. Definir por qualquer critério o primeiro a jogar, que começa descartando uma de suas cartelas. O próximo a jogar é sempre o da esquerda; quem for jogar deve escolher entre suas cartelas uma que tenha um dos lados igual a um dos dois lados que estão livres entre as cartelas já descartadas. Se tiver, descarta a sua cartela encostando lado a lado os coincidentes e passa a vez; se não tiver, compra uma cartela e se a cartela comprada puder ser descartada a descarta e passa a vez, caso contrário, fica com a cartela e passa a vez. Se não houver mais cartelas para comprar não joga e passa a vez. O jogo continua até alguém descartar suas cartelas, e este será o vencedor. Na impossibilidade de mais descartes, o vencedor será quem tiver menos cartelas.

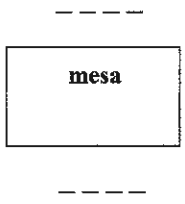
Regras:

- Respeitar a vez de cada um jogar;
- Colocar a cartela com a figura correspondente, se não tiver, comprar uma da pilha;
- Caso não consiga a figura correspondente, o jogador deverá passar a vez.

Instruções ao grupo:

As peças são distribuídas, quatro para cada jogador. As que sobraram permanecem empilhadas sobre a mesa. O jogador escolhido inicia descartando uma de suas peças, e os outros, um a um, colocam as peças com figuras iguais. Se não tiverem deverão comprar e se esta não servir, passarão a vez. Vencerá aquele que descartar primeiro as suas peças.

Diagrama:



_ **Crianças**

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu de três ciclos iniciais: a criança que inicia, a criança que joga e o grupo, permanecendo somente os dois últimos durante todo o jogo.

Estes eram compostos das seguintes ações:

- a criança que inicia: pegar as cartelas que foram distribuídas; olhá-las; selecionar uma para dar início.

- a criança que joga: pegar as cartelas distribuídas; olhar as figuras da cartela colocada sobre a mesa; olhar as próprias cartelas; verificar se têm um desenho igual ao da mesa; se tiver, colocar o desenho junto ao outro na mesa; se não tiver, comprar uma cartela, encontrando o desenho, seguir o procedimento acima descrito; se não encontrar, passar a vez. A criança seguinte reinicia o ciclo.

- o grupo: olhar as cartelas que estão sendo colocadas à mesa.

Tempo de duração: 12 a 16 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: sentar/levantar; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.
- Coordenação Motora Fina
- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória Visual
- Percepção Visual
- Compreensão Verbal
- Classificação
- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança; comemoração individual.
- Não-Verbais: olhar para uma criança sem correspondência; sorriso sem correspondência, aproximação física de duas ou mais crianças; toque sem correspondência; gesticulação; cooperação.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação
- Competitividade

11. LINCE

Material: um tabuleiro, um saco plástico, 18 fichas plásticas, 130 figuras ilustrativas.

Descrição:

O coordenador deve colocar todas as cartelas dentro do saco plástico e distribuir 3 fichas plásticas, da mesma cor, para cada participante. O coordenador mistura bem as cartelas e sorteia 3 para cada jogador, sendo que os mesmos não podem olhá-las antes do início do jogo. Em seguida, dá o sinal de início. Imediatamente, todos olham suas cartelas e tentam localizar as figuras no tabuleiro. Cada vez que encontra uma figura, o jogador coloca uma ficha no lugar correspondente. O primeiro que colocar suas 3 fichas grita: "pronto". Nesse

momento, todos os outros jogadores param de jogar. Todos os jogadores ficam com as cartelas cujas figuras localizaram no tabuleiro, devolvendo as restantes ao coordenador, que torna a colocá-las no saco plástico. Inicia-se uma nova rodada. O jogo prossegue desta maneira até que alguém consiga ficar com 25 cartelas. Este será considerado vencedor.

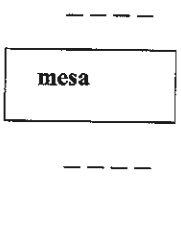
Regras:

- Não olhar as figuras antes do início do jogo;
- Procurar as figuras no tabuleiro e quando encontrá-las, colocar uma ficha;
- Ao encontrar as 3 figuras, dar um sinal ao restante do grupo.

Instruções ao grupo:

O coordenador distribui 3 fichas da mesma cor para cada participante e 3 figuras que não devem ser olhadas antes do sinal de início. Ao sinal, cada um, deve olhar as suas figuras e tentar encontrá-las no tabuleiro. Ao encontrá-las, o jogador deverá colocar uma ficha sobre a mesma. Ao encontrar as 3, o jogador deverá avisar "pronto". Os outros devem parar, ficando cada um com as figuras do tabuleiro, devolvendo as não encontradas para o coordenador. O jogo prossegue até que algum jogador consiga ficar com 25 cartelas. Este será o vencedor.

Diagrama:



Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por dois ciclos básicos: o do coordenador e das crianças.

Os ciclos eram compostos pelas seguintes ações básicas:

- coordenador: distribuir as fichas e as cartelas para as crianças; dar o sinal de início; conferir as figuras encontradas pelas crianças.

- crianças: permanecer sentadas; pegar as fichas e cartelas distribuídas; ao sinal, olhar as cartelas; procurar no tabuleiro as figuras correspondentes; quando encontrar, colocar uma ficha sobre a mesma; ao encontrar as três, falar "pronto"; após a conferência ficar com as figuras encontradas.

Tempo de duração: 14 a 22 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: sentar/levantar; ficar em pé; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Motora Fina

- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção

- Memória Visual

- Percepção Visual

- Percepção Espacial Gráfica

- Classificação

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança; comemoração individual.

- Não-Verbais: olhar para uma criança sem correspondência; aproximação física de duas ou mais crianças; gesticulação; busca companhia de uma criança especificamente; cooperação.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação
- Reação à frustração
- Estado Emocional Regular
- Competitividade
- Liderança

12. BARQUINHO

Material: bola

Descrição:

Neste jogo utiliza-se um barco imaginário. Os jogadores sentados em círculo combinarão a natureza do carregamento do barco: frutas, flores, animais, carros, etc. O coordenador arremessará uma bolinha a um jogador, dizendo: - Vai um barquinho carregado de flores, por exemplo. O atingido pela bolinha será obrigado a citar, imediatamente, de acordo com o escolhido, uma palavra que pertença àquela categoria. Em seguida, atirará, do mesmo modo a bolinha a outro jogador, que fará nova citação e assim prosseguirá o jogo. Excluir-se-ão aqueles que, de posse da bolinha, não citarem o solicitado, ou citarem algo repetido. Vencerão os jogadores que se mantiverem até o fim do tempo determinado (aproximadamente 10 minutos).

Regras:

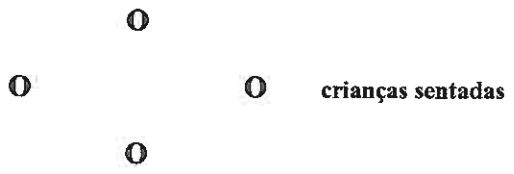
- Combinar o carregamento do barco;
- Arremessar a bola dizendo o combinado;

- Ficará excluído aquele que, de posse da bolinha, não falar o solicitado, ou disser algo repetido.

Instruções ao grupo:

Dispõem-se as crianças em círculo. Explica-se a elas que o barco é imaginário e discute-se qual o carregamento do mesmo. Definido isto, o coordenador, joga uma bolinha a um dos participantes e este deverá falar uma palavra referente à categoria escolhida. Caso não fale o solicitado, ou fale algo repetido, será desclassificado. Vencerá o jogador que se mantiver até o final do tempo.

Diagrama:



Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu pela presença de três ciclos iniciais: o coordenador, a criança que recebe a bola e o grupo, sendo o do coordenador somente o primeiro.

Estes eram compostos das seguintes ações:

- o coordenador dá início, segurando uma bola e diz: "aqui vai um barco carregado de..." (combinado com o grupo antes do início) e joga a bola.

- a criança que recebe a bola: pegar a bola; segurar a bola; falar "aqui vai um barco carregado de..."; jogar a bola para outra criança.

- o grupo: permanecer sentado; esperar a criança jogar a bola.

Tempo de duração: 9 a 11 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: andar; correr; sentar; lançar/agarrar objetos; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Bimanual

- Coordenação Visomotora

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção

- Compreensão Verbal

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; auxílio a uma criança.

- Não-Verbais: troca de olhares; aproximação física de duas ou mais crianças; toque sem correspondência; gesticulação; busca da companhia de uma criança especificamente.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Estado Emocional Regular

13. EQUILÍBRIO APRESSADO

Material: fita adesiva, placas de madeira, cartões coloridos.

Descrição:

Cada criança deverá ter uma placa de madeira, devendo esta ser igual. Duas linhas devem ser feitas com a fita, uma de partida e a outra de chegada. Todas as crianças ficam, uma ao lado da outra, com as mãos para trás, atrás da linha de partida, cada qual com a placa sobre a cabeça, sem utilizar as mãos para mantê-la em equilíbrio. Se durante o percurso a

placa cair no chão, a criança poderá apanhá-la, repô-la no lugar e recomeçar do ponto em que se encontrava ao derrubá-la. Vencerá a criança que conseguir atravessar a linha de chegada, equilibrando a placa sobre a cabeça. Em cada vitória, a criança receberá um ponto (marcado pelo cartão colorido). Vence a competição a criança que alcançar três pontos.

Regras:

- Respeitar as linhas de partida e de chegada;
- Manter as mãos para trás;
- Ao sinal, sair em direção à linha de chegada, equilibrando a placa;
- Se a placa cair, reiniciar do local onde estava quando a derrubou.

Instruções ao grupo:

Após mostrar as linhas de partida e de chegada, são distribuídas as placas de madeira, uma para cada criança. As crianças são instruídas para ficarem uma ao lado da outra, com as mãos para trás, equilibrando a placa sobre a cabeça. Em seguida são explicadas as regras do jogo, ou seja, qual o percurso a ser realizado, como proceder se a placa cair e como será considerado o vencedor da prova. Depois de tais esclarecimentos, há o questionamento de dúvidas e em seguida dá-se início ao jogo.

Diagrama:

_____ **Partida**

Percurso

_____ **Chegada**

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu de um ciclo que foi composto pelas seguintes ações:

- permanecer em pé, um ao lado do outro; segurar a placa de madeira; colocar a placa sobre a cabeça; ao sinal, andar equilibrando a placa sobre a cabeça até a linha de chegada; se

cair, pegá-la, recolocá-la e continuar; ao chegar, pegar um ponto e voltar ao local de partida.

Tempo de duração: 6 a 9 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: correr; andar; andar equilibrando objeto sobre a cabeça; agachar; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Bimanual

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Sentido de Direção

- Percepção Espacial Geral

- Compreensão Verbal

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

- Verbais: diálogo entre duas ou mais crianças; comemoração individual.

- Não-Verbais: aproximação física de duas ou mais crianças; gesticulação; busca companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Competitividade

14. O JOGO DO DADO

Material: Um dado com números ampliados, cartões coloridos com pontos.

Descrição:

As crianças permanecem em círculo. O coordenador, ao iniciar o jogo, apresenta um dado aos participantes, explicando que cada lado equivale a um número. Cada número representa uma tarefa a ser executada: 1 – Rir; 2 - Chorar; 3 – Cantar; 4 – Gritar; 5 – Dançar; 6 – Agachar. Lança-se o dado e o número que ficar em cima é o qual o grupo deve executar a tarefa. A criança que executar a tarefa errada, deverá permanecer duas rodadas sem jogar. Cada acerto acarretará num ponto aos jogadores. Vence o jogador que fizer doze pontos.

Regras:

- Permanecer no círculo;
- Executar as tarefas, conforme o número do dado;
- Respeitar o fato de ter que ficar de fora, caso confunda as tarefas;

Instruções ao grupo:

Apresentação do dado aos participantes e explicação da brincadeira. O dado será lançado e cada número corresponderá a um movimento, som ou expressão: 1 – Rir; 2 – Chorar; 3 – Cantar; 4 – Gritar; 5 – Dançar; 6 – Agachar. O número que ficar em cima, deverá ser o da tarefa a ser executada. Caso um jogador erre a tarefa, deverá permanecer duas rodadas sem jogar, os demais ganharão um cartão que equivale a um ponto. Será vitorioso o jogador que fizer doze pontos.

Diagrama:

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu pela presença de um ciclo. Este foi composto pelas seguintes ações:

- permanecer em círculo; realizar a tarefa de acordo com o número do dado (1-rir, 2-chorar, 3-cantar, 4-gritar, 5-dançar, 6-agachar). Ao errar, permanecer duas rodadas sem participar, ao acertar, ganhar um ponto. Caso todos errem, o dado é novamente lançado. Ao final, contar os pontos.

Tempo de duração: 9 a 14 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: agachar; dançar; andar.
- Coordenação Bimanual

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Auto-identificação
- Memória de Seqüência Auditiva
- Memória Visomotora
- Percepção Auditiva
- Compreensão Verbal
- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças; comemoração individual; torcida em grupo; comemoração grupal.
- Não-Verbais: olhar para uma criança sem correspondência; troca de olhares; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; gesticulação, demonstração de carinho; abraço; busca companhia de uma criança especificamente.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação
- Estado Emocional Regular
- Competitividade
- Liderança.

15. CAIXINHA DE SURPRESA

Material: Caixa, papéis com tarefas.

Descrição:

Prepara-se uma caixa e dentro dela, bilhetes descrevendo tarefas. Os participantes posicionados em círculo passam a caixa de mão em mão. Ao som de uma palma aquele que estiver com a caixa na mão, retira um papel e executa a tarefa prescrita. Após a execução, reinicia-se o mesmo procedimento. O jogo continua enquanto houver bilhetes na caixa.

Tarefas: - imitar macaco, - imitar saci, - pular como um sapo, - rastejar como uma cobra, - relinchar como um cavalo, - imitar passarinho, - fazer caretas, - assobiar, - imitar galinha, - reproduzir o som de um telefone tocando, - de um despertador, - de um sino, - de um papai Noel, - fazer de conta que está nadando.

Regras:

- As crianças devem permanecer em círculo;
- Não se deve tentar abrir a caixa;
- Passar a caixa para o colega do lado;
- Quando ouvir a palma, não tentar colocar a caixa no outro;
- Executar a tarefa prescrita.

Instruções ao grupo:

Solicita-se que as crianças sentem em círculo. Em seguida, mostra-se a elas a caixa contendo as tarefas. As crianças passarão a caixa e quando ouvirem uma palma, quem estiver com a caixa na mão, deverá retirar um bilhete dela e executar a tarefa. Terminará o jogo quando não houver mais papéis com tarefas na caixa.

Diagrama:

O

O O

O

O Crianças

Dinâmica do Jogo:

Este jogo se constituiu por três ciclos: o do coordenador, da criança que está com a caixa e do grupo.

Estes eram compostos pelas seguintes ações:

Inicialmente, todas as crianças sentadas em círculo: segurar a caixa com as duas mãos, passar a caixa para a criança ao lado, até que ouçam o sinal.

- coordenador: permanecer de costas para as crianças; dar um sinal para que as crianças parem de passar a caixa; dizer qual a tarefa a ser realizada pela criança.

- criança que está com a caixa: levantar; ir ao encontro da coordenadora; abrir a caixa; retirar um papel; entregar o papel à coordenadora; realizar a tarefa; voltar para seu lugar.

- grupo: olhar para a criança que está realizando a tarefa; adivinhar qual é a tarefa.

Tempo de duração: 7 a 12 minutos.

Habilidades envolvidas: As habilidades identificadas foram:

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS:

- Coordenação Motora Global: andar; sentar/levantar; elevar/estender/flexionar braços ou pernas.

- Coordenação Bimanual

HABILIDADES PROCESSUAIS:

- Memória Visomotora

- Memória Visual

- Compreensão Verbal

- Atenção

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:

- Verbais: fala de um com outro sem resposta imediata; diálogo entre duas ou mais crianças.

- Não-Verbais: troca de olhares; troca de sorrisos; aproximação física de duas ou mais crianças; toque correspondido; gesticulação; busca companhia de uma criança especificamente; imitação de hábitos e atitudes.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS:

- Motivação

- Estado Emocional Regular

ESTUDO COMPARATIVO DOS JOGOS EM CADA GRUPO DE HABILIDADES

Esta parte da análise tem como proposta traçar um paralelo entre os jogos, comparando as habilidades envolvidas, de acordo com o grau de sua presença. Para tanto, são realizadas separadamente as análises de Coordenação Motora Global e Interação Verbal e Não Verbal por estarem divididas em subcategorias.

As análises descritas a seguir possibilitam uma visualização de todas as habilidades de cada jogo especificamente (linha horizontal da tabela), chamadas neste estudo de *análise intra-jogos* e das habilidades e subcategorias presentes em todos os jogos de acordo com sua presença (linha vertical da tabela), *consideradas como análises inter- jogos.*

Conforme já explicitado anteriormente, os mesmos jogos foram realizados com 6 grupos de crianças. As análises foram realizadas com cada um dos grupos separadamente.

As habilidades foram classificadas em graus, de acordo com sua presença:

- alto: se a função se repete em aproximadamente 75% ou mais do tempo do ciclo (xxx)
- médio: se a função se repete entre 50 a 74% do tempo do ciclo (xx)
- baixo: se a função se repete em menos de 50% do tempo do ciclo (x)

Para se proceder ao registro final que está nas tabelas deste trabalho, foi adotado o seguinte procedimento: foi feita a média aritmética do registro de cada item nas seis sessões de jogos.

Nos gráficos, foram considerados os números 1, 2 e 3 na freqüência das habilidades, de acordo com os graus baixo, médio e alto.

RESUMO DA FREQUÊNCIA DAS HABILIDADES NOS JOGOS

HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS

A Tabela 2 demonstra a freqüência das habilidades percepto-motoras nos jogos, possibilitando verificar em cada um deles as categorias envolvidas, as mais presentes e a intensidade destas em sua totalidade. A categoria coordenação motora global esteve presente

em todos eles, em graus variados, porém na maioria, sua presença variou de 50 a 74% nos ciclos. Já a categoria de coordenação bimanual, nos 15 jogos realizados, esta aparece em 11, com grau também variado, porém estabelecido entre médio e alto. As categorias de coordenação motora fina e visomotora, aparecem em menor freqüência por estarem mais ligadas a um objetivo mais específico, dentro da dinâmica dos jogos.

Tabela 2- Presença das categorias das Habilidades Percepto-Motoras nos jogos.

Jogos	CMG	CMF	CB	CV
1	x	-	x	x
2	xx	-	-	xxx
3	xx	-	-	-
4	xx	-	xxx	x
5	x	xxx	-	xx
6	x	xxx	-	xx
7	xx	x	xx	x
8	xxx	-	xx	x
9	xxx	-	xx	-
10	x	xx	xx	x
11	x	xxx	x	x
12	x	-	xxx	x
13	xx	-	xx	-
14	xx	-	xx	-
15	xx	-	xxx	-

Legenda:

1 – Loto/Bingo
2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A queda do Chapéu

CMG – Coordenação Motora Global
CMF - Coordenação Motora Fina
CB – Coordenação Bimanual
CV – Coordenação Visomotora

5 – Desenho

6 – Jogo da Memória

7 – Mímica

8 – Corredor Equilibrista

9 – Canto Mágico

10 – Dominó

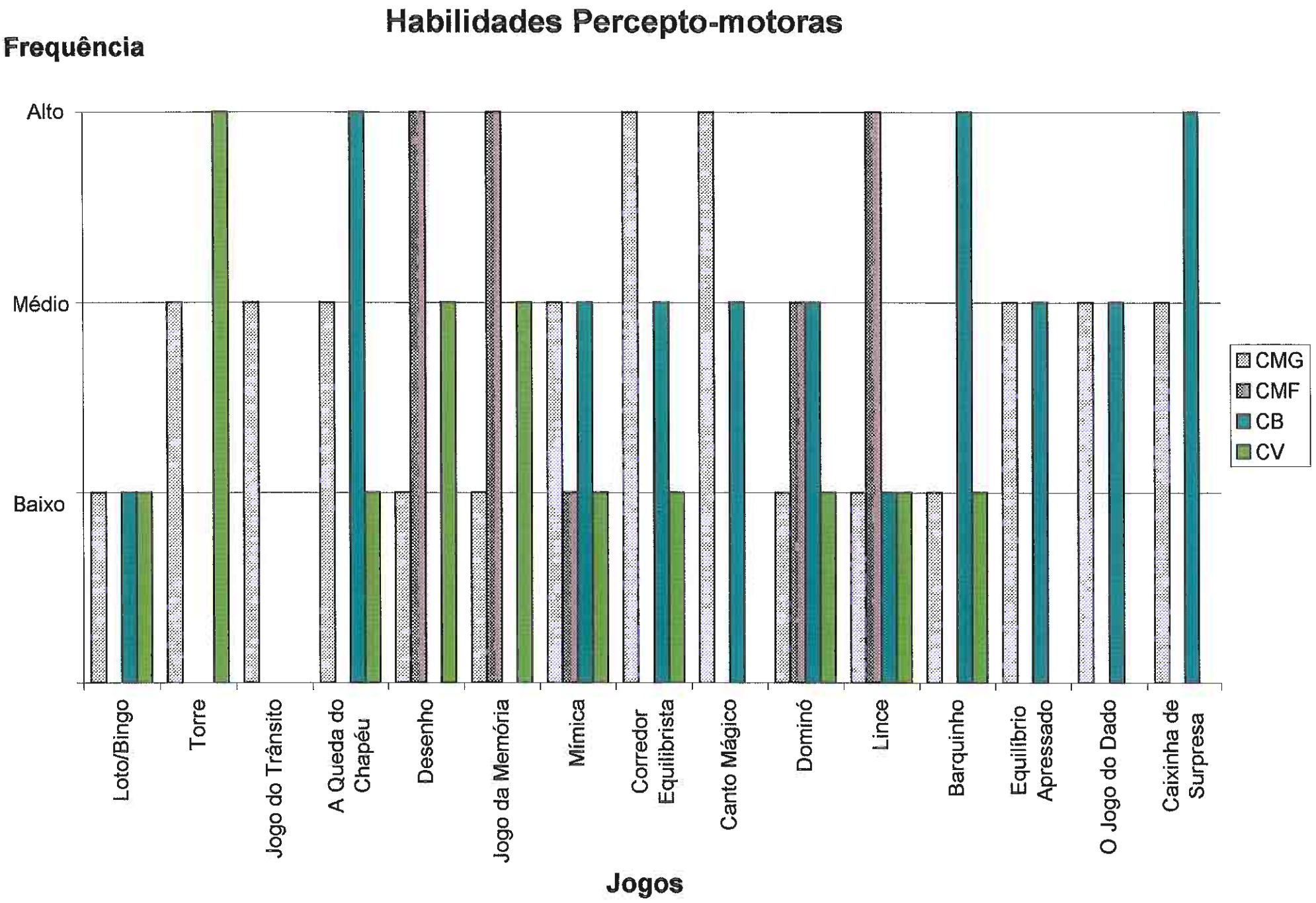
11 – Lince

12 – Barquinho

13 – Equilíbrio Apressado

14 – O Jogo do Dado

15 – Caixinha de Surpresa


Habilidades Percepto-motoras
Frequência
Alto
Médio
Baixo
CMG
CMF
CB
CV
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos

O gráfico nos mostra que a coordenação motora global esteve presente em todos os jogos, com variação de freqüência, sendo que 7 jogos apresentam tal habilidade em 50 a 74%, 6 apresentam em menos de 50% e 2 a apresentam em mais de 75% do ciclo do jogo. A coordenação bimanual esteve presente na maioria dos jogos, com variação de graus (3 em mais de 75%, 6 em 50 a 74% e 2 em menos de 50% dos ciclos). Cabe ressaltar que a coordenação motora fina e a visomotora aparecem em menor grau, pois dependem da dinâmica dos jogos. Os jogos Mímica, Dominó e Lince trabalharam, em graus variados, todas as habilidades percepto-motoras. O Jogo do Transito é o que menos trabalhou tais habilidades, pois nele somente a coordenação motora global esteve presente.

Subcategorias da Coordenação Motora Global

A Tabela 3 mostra a distribuição das subcategorias da coordenação motora global presentes em todos os jogos realizados de acordo com os graus de presença das mesmas nos ciclos. Verificou-se que todos os jogos envolviam tais habilidades. As subcategorias que mais aparecem nos jogos são: *elevar/estender/flexionar braços ou pernas; sentar/levantar; ficar em pé;* seguidas de *agachar; andar; correr; lançar/agarrar objetos.* As demais subcategorias pouco aparecem nos jogos, porém devem ser consideradas: a dinâmica e a característica individual de cada jogo.

Tabela 3- Subcategorias da Coordenação Motora Global presentes nos jogos.

	CO	FP	AN	AC	SL	AG	AO	SDD	LAO	EFBP	D	AOC	AA	APP
1	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
2	x	xxx	-	-	-	-	-	-	xxx	xxx	-	-	-	-
3	xxx	xxx	-	-	-	xxx	-	-	-	-	-	-	-	-
4	xx	xxx	x	-	-	-	-	-	xxx	xxx	-	-	-	-
5	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
6	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
7	-	xx	x	-	xx	-	-	-	x	xx	-	-	-	-
8	xx	xxx	-	xx	xx	-	xx	xx	-	-	-	-	xx	xx
9	x	xx	xxx	-	-	xx	-	-	-	xxx	-	-	-	-
10	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
11	-	xx	-	-	xx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
12	x	-	x	-	xx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-
13	x	-	xxx	-	-	xx	-	-	-	xx	-	xxx	-	-
14	-	-	xx	-	-	xx	-	-	-	-	xx	-	-	-
15	-	-	xx	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-

Legenda:

1 – Loto/Bingo
2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A queda do Chapéu
5 – Desenho
6 – Jogo da Memória
7 – Mímica
8 – Corredor Equilibrista
9 – Canto Mágico
10 – Dominó
11 – Lince

CO – correr
FP – ficar em pé
AN – andar
AC – andar de costas
SL – sentar/levantar
AG – agachar
AO – andar sobre um obstáculo
SDD – subir e descer degrau
LAO - lançar/agarrar objetos
EFBP – elevar/estender/flexionar braços ou pernas
D – dançar

12 – Barquinho

13 – Equilíbrio Apressado

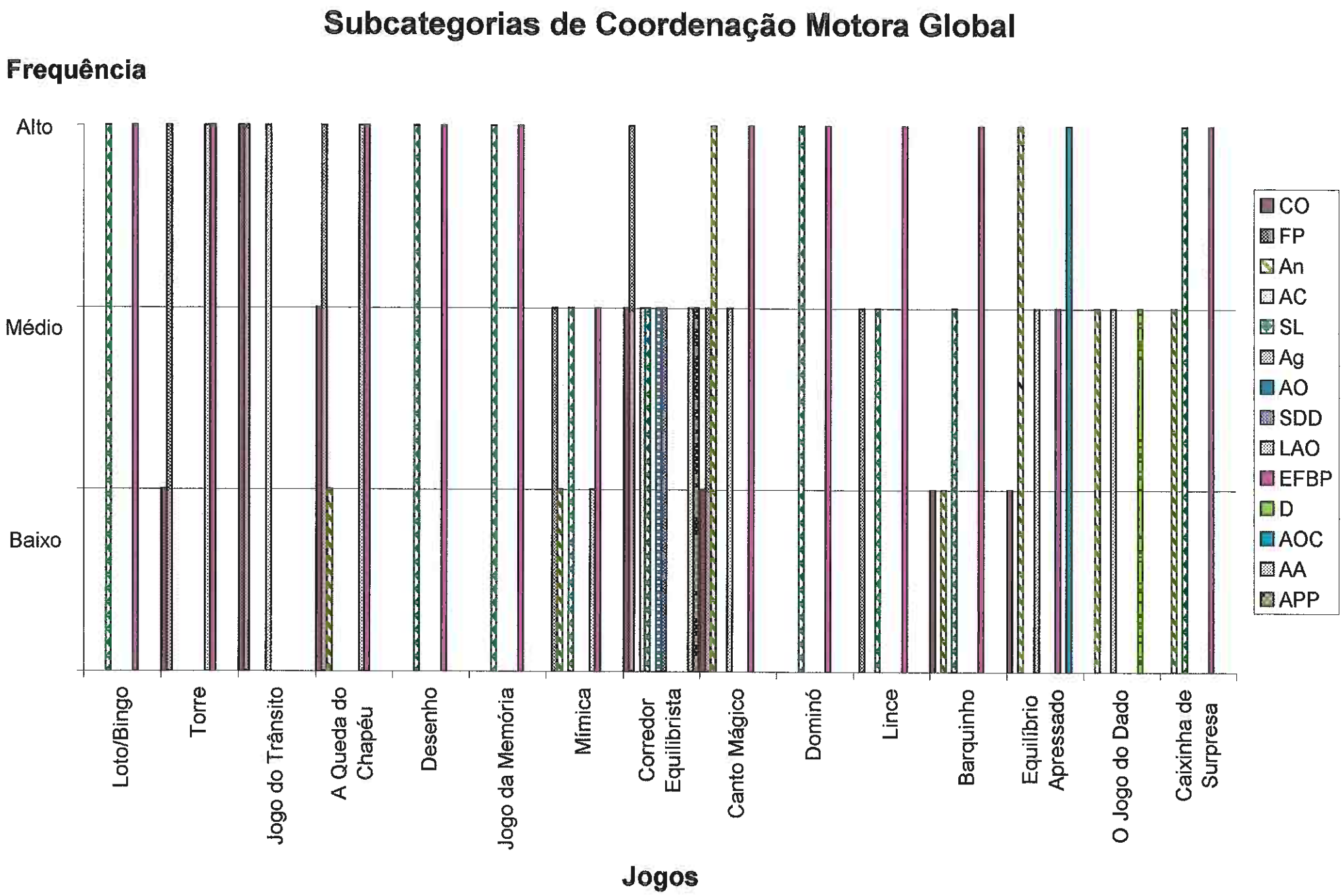
14 – O Jogo do Dado

15 – Caixinha de Surpresa

AOC – andar equilibrando objeto sobre a cabeça

AA – andar agachado

APP – andar na ponta dos pés


Subcategorias de Coordenação Motora Global
Frequência
Alto
Médio
Baixo
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos
CO
FP
An
AC
SL
Ag
AO
SDD
LAO
EFBP
D
AOC
AA
APP

O gráfico favorece a visualização das subcategorias mais presentes nos jogos. Os jogos que menos trabalharam a coordenação motora global, envolviam duas subcategorias foram Loto/Bingo, Desenho, Memória e Dominó. O jogo Corredor Equilibrista foi o que mais envolveu subcategorias de coordenação motora global (8), seguido por A Queda do Chapéu, Mímica, Canto Mágico e Equilíbrio Apressado (todos envolvendo 5 subcategorias).

Este detalhamento da análise tem uma importância fundamental para os profissionais que utilizam o brincar como um recurso terapêutico. Além de um direcionamento mais global sobre o potencial de cada jogo, esta categorização possibilita um refinamento da análise, permitindo ao profissional direcionar a atividade exatamente para a função que pretende desenvolver.

Durante a realização dos jogos outras subcategorias estiveram presentes, em menor freqüência e intensidade, podendo ser observadas em algumas crianças ou num grupo especificamente. Estas subcategorias puderam ser identificadas pela observação da filmagem realizada. São elas: *pular com os dois pés; saltitar; sentar sobre as pernas; cruzar e descruzar pernas; debruçar sobre a mesa; "ensaiar" movimentos.*

Estas observações reportam-nos à literatura existente sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária estudada (LeBoulch, 1982; Cunha, 1988), em seu aspecto motor, nos quais as crianças realizam com ousadia, agilidade e desembaraço as atividades.

Em nenhum dos seis grupos de jogos houve dificuldade das crianças, a nível motor, para realizar as tarefas e atividades propostas.

HABILIDADES PROCESSUAIS

A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos na análise dos 15 jogos no que diz respeito às Habilidades Processuais.

Tabela 4- Presença das habilidades processuais nos jogos.

	AI	SD	AS	Vm	MV	EC	PA	PV	Pge	Pgr	PT	CV	CQ	C	A
1	-	-	x	-	-	-	x	x	-	xx	-	-	xx	-	xxx
2	-	xxx	-	-	xx	-	-	-	-	-	-	-	xx	-	x
3	-	xx	xxx	-	-	xx	-	-	-	-	-	-	-	-	xxx
4	xxx	xx	xx	-	-	-	-	-	xx	-	-	-	-	-	xx
5	-	-	-	-	xxx	-	-	-	-	xxx	-	xx	-	xx	xxx
6	-	-	-	-	xxx	-	-	xx	xxx	-	-	xx	xx	xx	xxx
7	-	-	-	xxx	xx	xxx	-	-	xx	-	-	-	-	x	xxx
8	-	xxx	xxx	xxx	xx	-	-	-	xxx	-	xxx	-	-	-	xx
9	-	-	xx	-	-	-	xxx	-	xx	-	-	xx	-	-	xx
10	-	-	-	-	xxx	-	-	xx	-	-	-	xx	-	xx	xxx
11	-	xx	-	-	xxx	-	-	xxx	-	xxx	-	-	-	xx	xxx
12	-	xx	-	-	-	-	-	-	-	-	-	xx	-	-	xx
13	-	xxx	-	-	-	-	-	-	xxx	-	-	xx	-	-	-
14	Xx	-	xx	xx	-	-	xx	-	-	-	-	xx	-	-	xx
15	-	-	-	xx	xx	-	-	-	-	-	-	xx	-	-	xx

Legenda:

1– Loto/Bingo
2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A Queda do Chapéu
5 – Desenho
6 – Jogo da Memória
7 – Mímica
8 – Corredor Equilibrista
9 – Canto Mágico

AI – Auto-identificação
SD – Sentido de Direção
AS – Memória de Seqüência Auditiva
Vm – Memória Visomotora
MV – Memória Visual
EC – Esquema Corporal
PA – Percepção Auditiva
PV – Percepção Visual
Pge – Percepção Espacial Geral

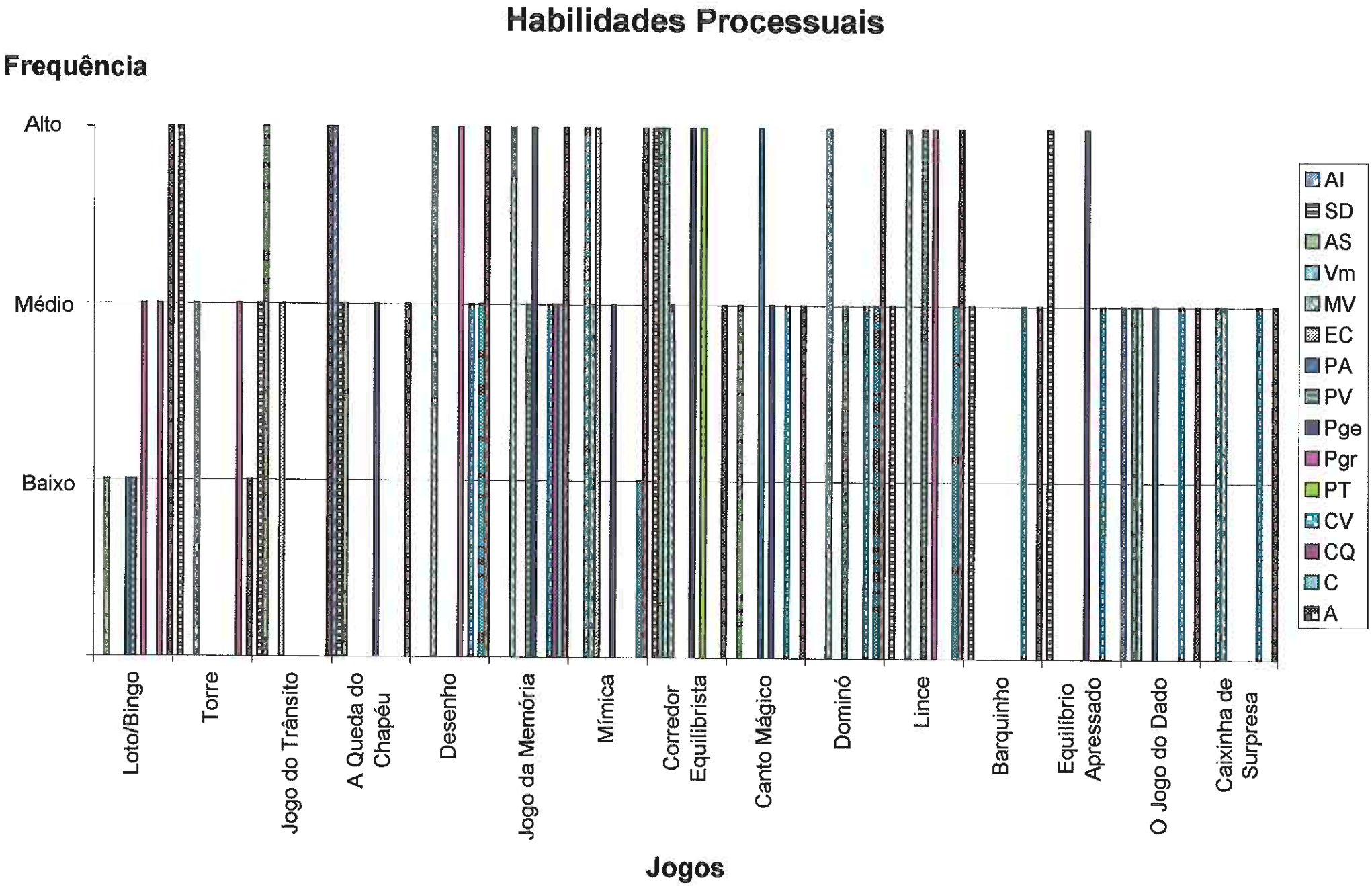
10 – Dominó	Pgr – Percepção Espacial Gráfica
11 – Lince	PT – Percepção Temporal
12 - Barquinho	CV – Compreensão Verbal
13 – Equilíbrio Apressado	CQ – Conceituação Quantitativa
14 – O Jogo do Dado	C – Classificação
15 – Caixinha de Surpresa	A – Atenção

A atenção está presente em quase que na totalidade dos jogos, já a memória visual e a compreensão verbal estão na metade deles, seguida por sentido de direção, memória de seqüência auditiva e percepção espacial geral. As demais categorias aparecem dentro de dinâmicas específicas dos mesmos, por esse motivo não existe um grau alto de presença em todos os jogos. A percepção temporal esteve envolvida em apenas um dos jogos.

Segundo Vygotsky, a atenção, a percepção e a memória são atividades psicológicas com a qual nascemos. Nascemos com mecanismos de atenção involuntária, que nos permitem perceber e responder automaticamente a mudanças do ambiente. Ao longo do nosso desenvolvimento, tornamo-nos capazes de dirigir a atenção não só para estímulos ligados a nossa sobrevivência, mas também elementos que nos interessam.

Ao dirigirmos nossa atenção para estímulos do meio que consideramos relevantes, transformamos o mecanismo de atenção involuntária, num mecanismo de atenção voluntária, em uma atividade psicológica controlada por nós mesmos. Essa transformação, de acordo com o autor, está relacionada ao significado dos estímulos, o qual vai sendo produzido em nossas relações sociais e nas práticas culturais dos grupos a que pertencemos.

Refletindo sobre o desempenho dos grupos dentro das categorias das habilidades processuais, a maioria das crianças não apresentou dificuldades na dinâmica dos jogos, cujos aspectos estavam envolvidos. As crianças que apresentaram dificuldade num, ou outro aspecto, receberam auxílio e foram orientadas.


Habilidades Processuais
Frequência
Alto
Médio
Baixo
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos
AI
SD
AS
Vm
MV
EC
PA
PV
Pge
Pgr
PT
CV
CQ
C
A

O gráfico apresenta a freqüência e a presença das habilidades processuais nos jogos estudados. Verifica-se que os jogos Barquinho e Equilíbrio Apressado envolveram 3 habilidades processuais. Os jogos que mais trabalharam tais habilidades foram Jogo da Memória e Corredor Equilibrista (7), seguidos de Loto/Bingo, Mímica, Lince e O Jogo do Dado (6). Os demais jogos tiveram variação entre 4 e 5 habilidades processuais.

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Como pode ser visualizado na Tabela 5, as habilidades de comunicação e interação social estão presentes em todos os jogos e em graus variados de médio a alto. Isso permite constatar que os jogos selecionados proporcionam diversos comportamentos interativos, conforme os estudos de Jones (1981) entre as crianças e que existe uma complexidade de habilidades sociais envolvidas nos mesmos.

Tabela 5: Presença das habilidades de comunicação e interação social nos jogos.

Jogos	Verbais	Não –Verbais
1	xx	xxx
2	xxx	xxx
3	xx	xx
4	xx	xx
5	xx	x
6	xxx	xx
7	xx	xxx
8	xx	x
9	xxx	xxx
10	xx	xx
11	xx	xx
12	xx	xx
13	x	xx
14	xxx	xx
15	x	xxx

Legenda:

1 – Loto/Bingo

2 – Torre

3 – Jogo do Trânsito

4 – A queda do Chapéu

5 – Desenho

6 – Jogo da Memória

7 – Mímica

8 – Corredor Equilibrista

9 – Canto Mágico

10 – Dominó

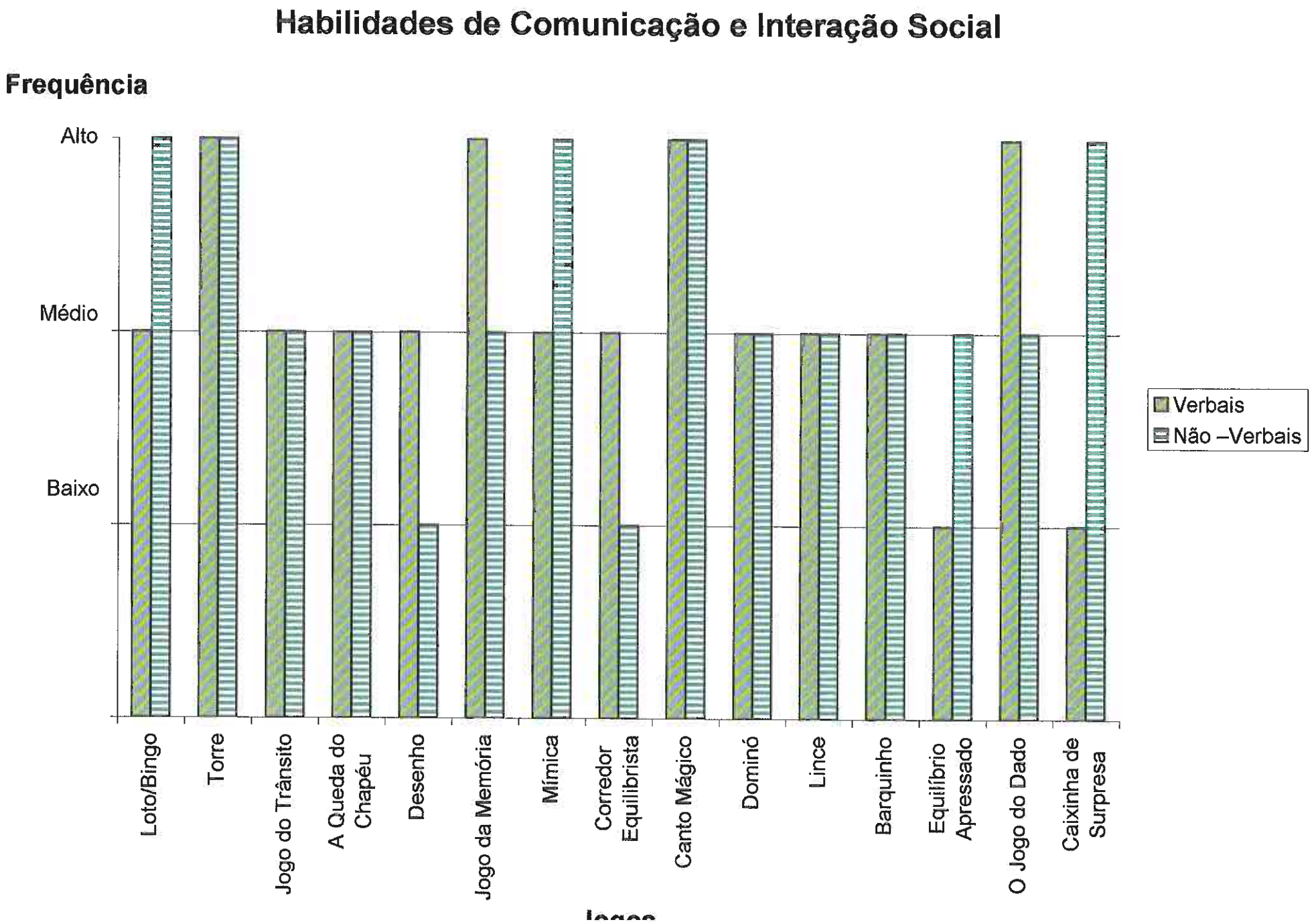
11 – Lince

12 – Barquinho

13 – Equilíbrio Apressado

14 – O Jogo do Dado

15 – Caixinha de Surpresa


Habilidades de Comunicação e Interação Social
Frequência
Alto
Médio
Baixo
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Verbais
Não –Verbais

O gráfico mostra que todos os jogos apresentam tipos de interação. Os que mais provocaram interação, tanto verbal quanto não-verbal, foram: Torre e Canto Mágico. Já os jogos de Desenho, Corredor Equilibrista e Equilíbrio Apressado foram os que menos tiveram interação.

Cada categoria foi analisada separadamente para melhor detalhamento das interações.

Verbais:

A tabela 6 expressa as subcategorias verbais.

Tabela 6- Subcategorias Verbais

Jogos	FSRI	DEC	AC	CI	CG	TG
1	xx	-	xx	xx	-	-
2	xx	xxx	x	xx	-	-
3	-	xxx	-	xx	-	-
4	xx	xxx	-	-	-	-
5	xxx	-	-	xxx	-	-
6	xx	x	xx	xx	x	xx
7	x	xxx	-	x	-	-
8	xx	-	-	xxx	-	-
9	-	xxx	xx	-	xx	xx
10	xx	x	xx	xx	-	-
11	xx	x	xx	xx	-	-
12	x	xxx	xx	-	-	-
13	-	xx	-	xx	-	-
14	x	xx	-	xx	xx	xx
15	x	xx	-	-	-	-

Legenda:

1 – Loto/Bingo

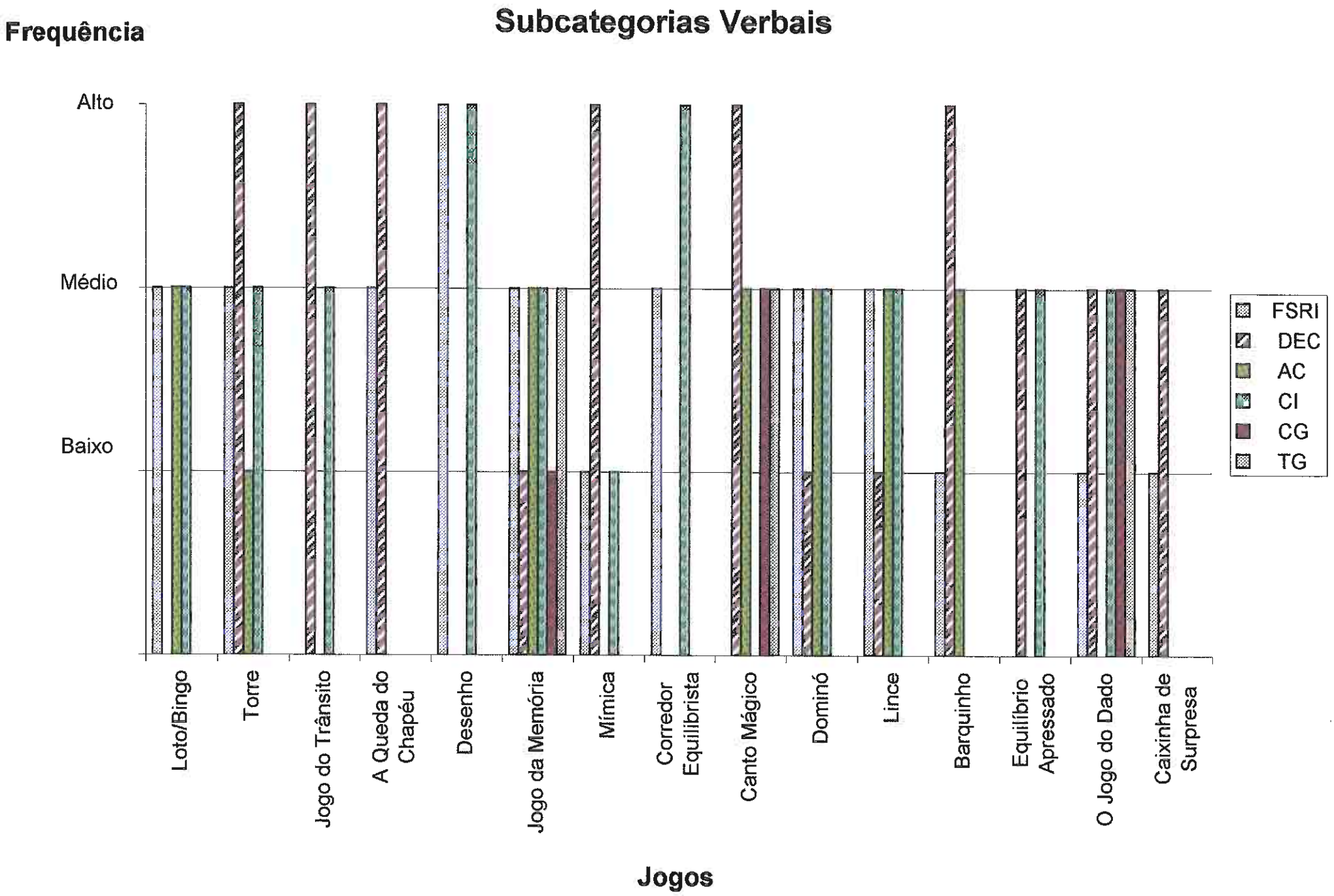
FSRI – fala de um com outro sem resposta imediata

2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A Queda do Chapéu
5 – Desenho
6 – Jogo da Memória
7 – Mímica
8 – Corredor Equilibrista
9 – Canto Mágico
10 – Dominó
11 – Lince
12 – Barquinho
13 – Equilíbrio Apressado
14 – O Jogo do Dado
15 – Caixinha de Surpresa

DEC – diálogo entre duas ou mais crianças
AC – auxílio a uma criança
CI – comemoração individual
CG – comemoração grupal
TG – torcida em grupo

As subcategorias mais presentes nos jogos foram: *diálogo entre as crianças; fala de um com outro sem resposta imediata; comemoração individual e auxílio para uma criança.* As subcategorias *comemoração grupal e torcida em grupo* pouco aparecem nos jogos. Esse fato pode ser justificado pelo número reduzido de crianças no grupo e por não haver jogos de competição entre equipes, nos quais há um maior envolvimento das crianças pelo objetivo comum – vencer.

Realizando a análise de forma horizontal pode-se verificar que todos os jogos, de forma global, apresentam possibilidades de interação verbal. Já na vertical é importante destacar que o diálogo aparece em grande intensidade. Com esses dados podemos nos referir à linguagem da criança, que está formada e estruturada e refletir sobre o quanto a comunicação auxilia na interação entre as crianças.


Subcategorias Verbais
Frequência
Alto
Médio
Baixo
FSRI
DEC
AC
CI
CG
TG
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos

O gráfico possibilita a melhor visualização dos dados descritos anteriormente. Os jogos que mais possibilitaram interações verbais foram Jogo da Memória (6 subcategorias) e O Jogo do Dado (5 subcategorias). Os jogos que menos provocaram tais interações foram Jogo do Trânsito, A Queda do Chapéu, Desenho, Corredor Equilibrista, Equilíbrio Apressado e Caixinha de Surpresa (2 subcategorias).

Com relação aos grupos, a maioria das crianças (33) apresentou em alguns jogos, a fala com o outro (com ou sem resposta) como recurso de interação; das outras três, duas apresentavam diálogo somente com a pesquisadora e a outra (criança referida na Tabela 1 com mudanças para o exterior), somente observava o grupo e pouco interagia e participava.

Quanto as crianças que se dirigiam somente à pesquisadora, esta sempre os direcionava ao grupo, ou seja, as falas, questionamentos e colocações eram colocadas para o grupo, como uma forma de facilitar a aproximação das mesmas. Verifica-se que essas crianças não fazem parte da dinâmica do grupo, mesmo enquanto classe, pois ficam sempre alheias aos demais.

No jogo da Memória este aspecto pode ser melhor identificado quando o grupo fazia "torcida contra" para que a criança não conseguisse encontrar os pares. Nesses momentos não houve uma intervenção direta por parte da pesquisadora, pois esta considerou que não deveria interferir no processo do grupo e que sua intervenção poderia inferir os resultados das análises. Cabe ressaltar que existem as exclusões nos processos de relações sociais (Gesell, 1979).

Algumas crianças, em todas as sessões, solicitavam à coordenadora que utilizasse os apelidos dos mesmos para chamá-los, pois seria uma *"... forma carinhosa... "*.

Não-Verbais:

As subcategorias de comunicação e interação social não-verbais estão demonstradas na Tabela 7 e possibilitam verificar quais os jogos que propiciam maior número de diferentes tipos de interação – o que nos reporta ao estudo de Emmel (1990) que afirma que quanto mais há aspectos diferentes, mais rica é a interação.

Tabela 7- Subcategorias Não-Verbais

	OS	TO	SS	TS	AF	ToS	TC	Ge	DC	Ab	BC	IHA	Coo
1	xx	xx	xx	-	xxx	-	-	xx	-	-	xx	x	xx
2	xx	xx	-	xx	xxx	-	xx	x	x	x	-	x	-
3	-	xx	-	xx	-	-	-	-	x	xx	x	x	-
4	-	xx	-	-	xx	-	-	xx	x	xx	x	-	-
5	x	-	-	-	x	-	-	xx	-	-	-	xx	-
6	-	xx	-	-	xx	-	xx	-	-	-	xx	xxx	xx
7	-	xx	-	x	xx	-	xx	xxx	-	-	xx	xx	-
8	-	-	-	-	xx	xx	-	-	-	-	-	-	-
9	-	xxx	-	xxx	xx	-	xx	xx	xx	xx	x	-	xxx
10	x	-	xx	-	x	xx	-	x	-	-	-	-	x
11	x	-	-	-	xxx	-	-	xx	-	-	x	-	xx
12	-	xx	-	-	x	xx	-	xx	-	-	xx	-	-
13	-	-	-	-	xx	-	-	xx	-	-	x	xxx	-
14	x	xx	-	-	xx	-	x	xx	xx	xx	x	-	-
15	-	xx	-	xx	xxx	-	xx	xx	-	-	xx	xx	-

Legenda:

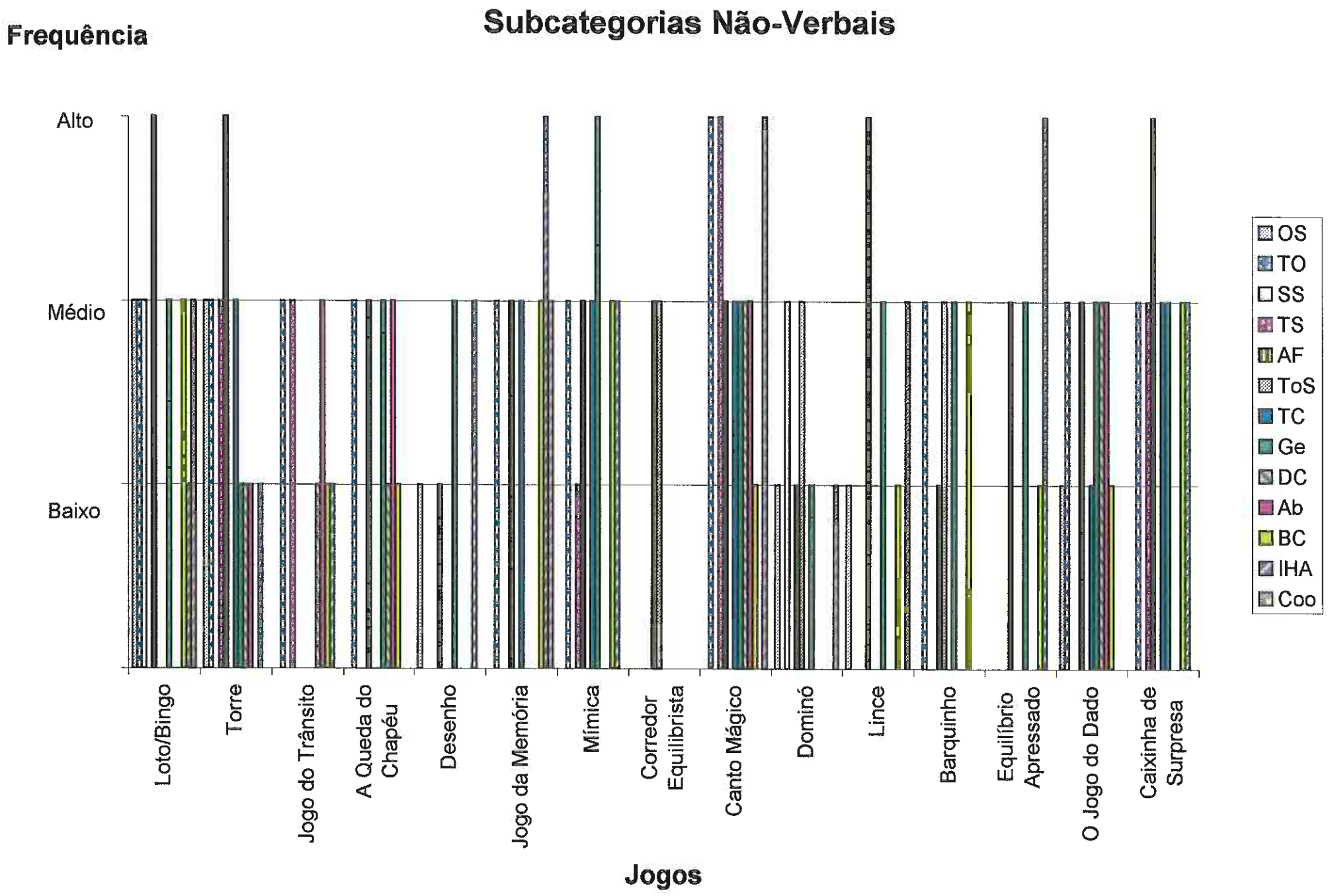
1 – Loto/Bingo
2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A queda do Chapéu
5 – Desenho
6 – Jogo da Memória
7 – Mímica
8 – Corredor Equilibrista
9 – Canto Mágico
10 – Dominó
11 – Lince

OS - olhar para uma criança sem correspondência
TO – troca de olhares
SS – sorriso sem correspondência
TS – troca de sorrisos
AF – aproximação física de duas ou mais crianças
ToS – toque sem correspondência
TC – toque correspondido
Ge – gesticulação
DC – demonstração de carinho
Ab – abraço
BC – busca companhia de uma criança especificamente

12 – Barquinho
13 – Equilíbrio Apressado
14 – O Jogo do Dado
15 – Caixinha de Surpresa

IHA – imitação de hábitos/atitudes
Coo – cooperação

No sentido vertical, as subcategorias *aproximação física, troca de sorrisos, troca de olhares, gesticulação e imitação de hábitos e atitudes* apresentam alto grau de presença nos ciclos. As demais estão entre os graus médio e baixo.


Subcategorias Não-Verbais
Frequência
Alto
Médio
Baixo
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos
OS
TO
SS
TS
AF
ToS
TC
Ge
DC
Ab
BC
IHA
Coo

No gráfico podemos visualizar que os jogos Torre e Canto Mágico (9), seguidos de Loto/Bingo e O Jogo do Dado (8), foram os que mais provocaram interação não-verbal. Contudo, os jogos Corredor Equilibrista e Equilíbrio Apressado (4) e Desenho (2), foram os que menos apresentaram as subcategorias não-verbais.

Faz-se necessário ressaltar que houve uma grande procura do grupo pela pesquisadora. As crianças, de todos os grupos, discutiam, empurravam e até brigavam para disputar um lugar próximo à mesma. Várias subcategorias foram observadas nesses contatos: abraços, beijos, demonstração de carinho, aproximação física, diálogo e auxílio (para guardar o material e equipamentos).

Pode-se perceber que os dados correspondem ao descrito na literatura (CUNHA, 1988; EMMEL, 1990) que nesta fase do desenvolvimento, onde se iniciam as interações entre as crianças, estas apresentam a necessidade de contato físico, de proximidade e contato com os mais velhos, pois se sentem mais seguras. Vygotsky propõe o trabalho com indicadores de desenvolvimento proximal, ou seja, atividades que revelem o modo de agir e pensar, que estão ainda em elaboração e que requerem ajuda do outro para serem realizadas. Esses indicadores podem demonstrar o que a criança consegue atingir com a orientação e colaboração de um adulto (que tem papel fundamental nesse processo) ou de outra criança; aquilo que ela é capaz de fazer com auxílio hoje, poderá ser capaz de fazer sozinha amanhã.

HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS

Os dados apresentados na Tabela 8 mostram que as habilidades sócio-emocionais estiveram presentes em todos os jogos.

Tabela 8- Presença das habilidades sócio-emocionais nos jogos.

	MO	RF	ER	C	L
1	xx	-	-	xxx	x
2	xxx	-	-	xx	-
3	xxx	-	-	xx	xx
4	xx	xx	x	-	-
5	xxx	-	-	xx	-
6	xx	xx	xx	xxx	-
7	xxx	-	xx	xx	-
8	-	xx	xx	xxx	-
9	xxx	xx	-	-	-
10	xxx	-	-	xxx	-
11	xxx	x	xx	xxx	xx
12	xx	-	xx	-	-
13	xx	-	-	xxx	-
14	xx	-	xx	xx	xx
15	xxx	-	xx	-	-

Legenda:

1 – Loto/Bingo
2 – Torre
3 – Jogo do Trânsito
4 – A Queda do Chapéu
5 – Desenho
6 – Jogo da Memória
7 – Mímica
8 – Corredor Equilibrista
9 – Canto Mágico
10 – Dominó
11 – Lince

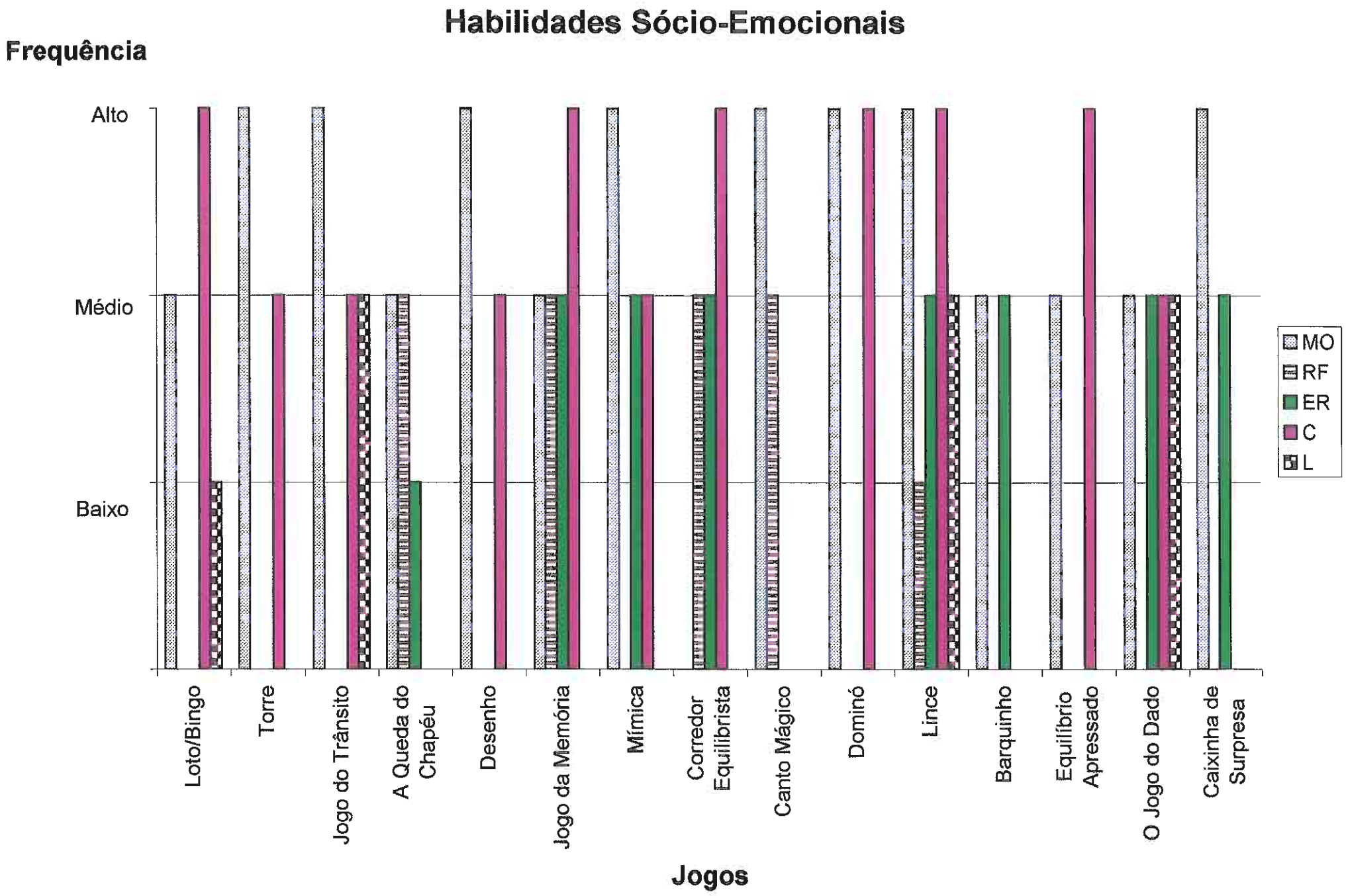
MO – Motivação
RF – Reação a frustração
ER – Estado Emocional Regular
C – Competitividade
L – Liderança

12 – Barquinho

13 – Equilíbrio Apressado

14 – O Jogo do Dado

15 – Caixinha de Surpresa


Habilidades Sócio-Emocionais
Frequência
Alto
Médio
Baixo
MO
RF
ER
C
L
Loto/Bingo
Torre
Jogo do Trânsito
A Queda do Chapéu
Desenho
Jogo da Memória
Mímica
Corredor Equilibrista
Canto Mágico
Dominó
Lince
Barquinho
Equilíbrio Apressado
O Jogo do Dado
Caixinha de Surpresa
Jogos

O gráfico facilita a visualização das habilidades sócio-emocionais nos jogos. A motivação aparece em quase todos os jogos (14) com graus variando de médio a alto. Os jogos que apresentaram maior incidência de tais habilidades foram: Lince (5), Memória e O Jogo do Dado (4). Os demais jogos tiveram variação de presença das habilidades. Cabe ressaltar que a liderança foi a habilidade que menos esteve presente nos jogos, sendo encontrada em apenas 4, Loto/Bingo, Jogo do Trânsito, Lince e O Jogo do Dado.

Faz-se necessário relatar alguns fatos ocorridos nas sessões, considerando sua importância. Verificou-se uma instabilidade emocional em algumas crianças (9). Estas apresentaram dificuldades em lidar com sentimentos, emoções, frustrações, perdas, se inserir num grupo e participar da dinâmica do mesmo. Estes aspectos puderam ser anotados e trabalhados a partir das falas das próprias crianças. Seguem algumas para exemplificar a análise:

"... Tia, ninguém joga pra mim..."

" ... Se eu não ganhar essa, não quero mais brincar..."

"... Só eu que não fui ainda..."

Outro dado bastante relevante e aparente foi a ansiedade apresentada pelas crianças em querer saber sobre os jogos, o material, a expectativa do novo. Num outro sentido, a ansiedade apareceu também como " bloqueadora" da interação, pois algumas crianças não estavam dispostas a esperar a vez dos outros, não respeitando os limites de cada um. Junto a isso, surgem os modelos de liderança.

" ... Faça igual eu estou fazendo que você consegue..."

O comportamento que envolve a criança ao brincar é pleno de alegria, sorrisos, prazer, mas também de ansiedade, raiva e frustração quando os resultados esperados não são atingidos. Segundo Vygotsky, parece que a seriedade no jogo está mais relacionada ao compromisso de jogar, do que aos comportamentos que o jogo pode gerar durante essa ação lúdica. Existe uma satisfação no jogo, inerente à vida cotidiana, pois este faz parte da vida da criança enquanto uma necessidade vital. O autor chama nossa atenção para o aspecto do desprazer considerando que existem atividades que trazem maior prazer para a criança do que o próprio brinquedo, e um outro aspecto é que em determinadas fases do desenvolvimento o brinquedo poderá trazer algum prazer, dependendo de seu resultado, se o jogador envolvido considerar esse resultado interessante.

Analisando todas as habilidades, pôde-se verificar que, de um modo geral, as habilidades percepto-motoras estão mais presentes nos jogos: Mímica, Dominó, Lince, seguidas de Loto/Bingo, A Queda do Chapéu, Desenho, Memória, Corredor Equilibrista e Barquinho. O Jogo do Trânsito é o que menos trabalha tais habilidades. Considerando especificamente as subcategorias da coordenação motora global, aparecem como mais estimulantes: Corredor Equilibrista, A Queda do Chapéu, Mímica, Canto Mágico e Equilíbrio Apressado. Os que menos desenvolvem tais habilidades são: Loto/Bingo, Desenho, Memória e Dominó, jogos que a atividade mental é mais presente do que a motora.

Nas habilidades processuais, os jogos: Memória, Corredor Equilibrista, Loto/Bingo, Mímica, Lince e o Jogo do Dado são os que apresentam maior grau de presença dessas categorias. Os que pouco envolvem essas habilidades são Barquinho e Equilíbrio Apressado.

As habilidades de comunicação e interação social, aparecem envolvidas em todos os jogos. Na categoria verbal, os jogos que envolvem maior número de subcategorias são: Memória, O Jogo do Dado, Torre, Canto Mágico, Dominó e Lince. Na categoria não-verbal, os jogos são os seguintes: Torre, Canto Mágico, Loto/Bingo, O Jogo do Dado, Mímica e Caixinha Surpresa. Dessa forma, conclui-se que os jogos Torre, Canto Mágico e O Jogo do Dado são os que mais provocaram interação entre as crianças. Os jogos que provocaram menor interação foram: Corredor Equilibrista, Desenho e Equilíbrio Apressado.

Os jogos Lince, Memória e o Jogo do Dado são os que mais envolveram habilidades sócio-emocionais, e os demais, em menor intensidade.

Esta amostra propicia a identificação dos jogos mais apropriados para o desenvolvimento de habilidades específicas.

CONCLUSÃO

A partir da fundamentação teórica realizada neste estudo e do procedimento de coleta e análise dos dados, considerando os objetivos propostos, podemos concluir que os jogos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento global da criança, desenvolvendo e estimulando habilidades e propiciando diversas formas de interação.

De acordo com Vygotsky, o jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte do cotidiano de qualquer criança, têm um significado fundamental para o seu desenvolvimento global e para a aquisição de habilidades que permitirão estabelecer relações sociais e ambientais, facilitando sua convivência dentro do contexto familiar e social em que vive. Existe nas crianças um instinto que as impulsiona ao ato de brincar pela necessidade de se desenvolverem fisicamente e ao valor do relacionamento humano, a necessidade de se agrupar e de se desenvolver enquanto um ser social. Nesta troca, a criança é influenciada pelo meio em que vive, condição esta que possibilitará aprendizagem e desenvolvimento para este ser, que também interage e responde às demandas deste meio social e cultural.

A metodologia utilizada para coleta e análise dos dados mostrou-se suficiente para abranger e permitir as possibilidades de análise intra e inter-jogos e dos grupos. Tal procedimento não seria possível sem a contribuição da câmera de vídeo, que possibilitou uma análise mais sistematizada.

As análises realizadas permitiram:

- destacar o potencial dos jogos na socialização da criança, pois as crianças têm uma tendência a se envolver em jogos de grupo e estes encorajam ações motoras, cognitivas e sociais, aperfeiçoando e desenvolvendo habilidades;

- identificar as habilidades envolvidas em cada um dos jogos aplicados assim como a freqüência das mesmas, possibilitando, dessa forma, a comparação das habilidades de todos os jogos, em seus diferentes aspectos e dinâmicas. Cabe ressaltar que os jogos foram adaptados tanto na realização quanto no material utilizado, considerando o contexto no qual estavam inseridas as crianças, participantes do estudo. Com isso, considera-se que os jogos utilizados mostraram-se apropriados à faixa etária dos participantes e as habilidades requeridas nos jogos estão relacionadas a diferentes aspectos do desenvolvimento.

Alguns aspectos merecem destaque nas atividades de Desenho, Mímica e Canto Mágico. No Desenho, há a expressão da personalidade, das preocupações, sonhos, imaginação e sentimentos da criança. É o resultado de operações motoras e representativas. A Mímica também trabalha com aspectos da imaginação e representação da criança, envolvendo a comunicação gestual. O Canto Mágico é uma atividade que propicia um estímulo forte à criança, pois trabalha com ritmo, tonalidade, expressão. Neste sentido, estes três jogos se destacam dos demais, por acrescentarem características que fogem daquelas observadas nos outros desta amostra. Neste trabalho estes aspectos não foram objeto de estudo, mas encontram-se sinalizados por entendermos que eles sugerem estudos especificamente direcionados.

Os jogos: Loto/Bingo, Desenho, Memória, Mímica, Canto Mágico, Dominó, Lince e Caixinha de Surpresa, provocaram maior motivação e interesse nas crianças e exigiram maior atenção. Também foram os que buscaram o maior número de diferentes tipos de interação.

As atividades e jogos dirigidos, com um objetivo específico e utilizados por profissionais, são formas de brincar e trazem prazer, satisfação e motivação para as crianças. A motivação é de grande importância no comportamento de brincar e no estabelecimento de relações sociais. O espírito de cooperação, a iniciativa e a interação social fazem parte dessa dinâmica. Uma criança pouco interessada na atividade, terá menor envolvimento com o meio e com as outras crianças que fizerem parte do ambiente. Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que a competitividade exige formas de interação, tanto quanto a cooperação. Quando pensamos em competição, logo imaginamos rivalidade e adversários. Porém, se pensarmos que há competição (por exemplo), entre duas equipes, verificaremos que os membros trabalharão em cooperação uns com os outros, para conseguirem a vitória. Embora este estudo não tenha realizado competições entre equipes, alguns dos jogos apresentaram competições entre as crianças. Verificou-se que as crianças colaboravam e cooperavam entre si, mostrando ou "dando dicas" para as outras, na execução das tarefas, aparecendo em alguns momentos "torcida contra", tristeza, descontentamento e frustração com os resultados.

Outro dado importante foi quanto à pesquisadora; a presença de um adulto teve um papel bastante significativo na realização dos jogos, não somente para a coordenação dos mesmos, mas para a manutenção das relações e interações. Esse dado parece comprovar a literatura existente quanto ao desenvolvimento social da criança que refere a mesma buscando a companhia e a relação com o adulto e com crianças mais velhas, por estas transmitirem

maior segurança e corroboram os dados de Emmel (1990) quanto ao papel do adulto no grupo de crianças. As crianças deste estudo apresentaram de diversas formas suas interações, porém, em alguns momentos, ainda persistiam características individuais e egocêntricas, demonstrando a fase de transição entre o brincar sozinho e em grupo. Para adaptar-se aos grupos, as crianças necessitam aprender a ter respeito mútuo, coerência, cooperação, coordenação dos pontos de vista e solução de problemas, para assim, aprenderem a lidar com a vitória e a derrota de forma natural.

Refletindo sobre a brincadeira no cotidiano da criança e na escola, verifica-se a necessidade de preservar e valorizar o brincar espontâneo, pois este nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia. O brincar é uma maneira de fazermos a nossa história e nossa cultura, daí a necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e de estimularmos a permanência e existência, autêntica e espontânea da atividade lúdica infantil.

Vygotsky considera as especificidades das relações de conhecimento produzidas na escola, distinguindo-as das relações de conhecimento cotidianas, assim, a educação escolarizada e o professor tem um papel singular no desenvolvimento dos alunos. Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal dos alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorrem espontaneamente. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento. Cabe ao adulto, a preocupação com o resgate do espaço, do tempo e da naturalidade do brincar infantil. Se isso não for pensado, as crianças serão cada vez mais privadas desse contato com o universo do brinquedo e se tornarão, precocemente, adultas.

A investigação aqui relatada, acredita que os seus achados e análises, contribuem tanto para o terapeuta ocupacional, que utiliza a atividade e realiza a análise da mesma, como para profissionais da educação e outras áreas que utilizam o brincar como um recurso de intervenção. Estas análises permitem que os profissionais possam dispor de um instrumento de auxílio do planejamento de seus programas, adequando cada atividade às necessidades específicas da clientela atendida.

Este estudo pretendeu dar contribuições para o tema abordado, estando longe as possibilidades de esgotamento do tema, pois quanto ao brincar, jogos e desenvolvimento

muito ainda há para ser investigado. As análises realizadas sugerem um estudo com relação à participação do adulto nas interações com a criança e enquanto suporte para as relações entre as próprias crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY,A. ***A criança e seus jogos.*** Tradução de Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, P.N. ***Educação Lúdica:*** *técnicas e jogos pedagógicos.*8ª. ed. São Paulo: LOYOLA, 1995.

BARRETO, M.L.M. ***Interação Social e Desenvolvimento Cognitivo:*** *um estudo com crianças em jogos em grupo e atividades livres no "playground".* Campinas: UNICAMP, 1996 (Dissertação).

BODGAN, R.C. e BIKLEN, S.K. ***Investigação qualitativa em educação:*** *uma introdução à teoria e aos métodos.* Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. ***Psicologia do Brinquedo:*** *aspectos teóricos e metodológicos.* S.P.: Nova Stella: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BROUGÈRE, G. ***Brinquedo e Cultura.*** 2a. ed... S.P.: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época).

_____. ***Jogo e Educação.*** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, L.M.G. ***As atividades lúdicas e a criança com Paralisia Cerebral:*** *o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família.* Campinas: UNICAMP, 1998 (Dissertação).

CHATEAU, J. ***O jogo e a criança.*** Tradução Guido de Almeida. São Paulo: SUMMUS, 1987.

CUNHA, N. H. S. ***Brinquedo, Desafio e Descoberta:*** *subsídios para utilização e confecção de brinquedos.* R.J.: FAE, 1988.

_____ ***Brinquedoteca:*** *Um mergulho no brincar.* S.P.: Maltese, 1994.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z.M.R. ***Psicologia na educação.*** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – 2°. grau – Série Formação do Professor)

ELKONIN, D.B. ***Psicologia do Jogo.*** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMMEL, M.L.G. ***Interação Social:*** *a função da atividade.* S.P. IPUSP, 1990. 265p. (Tese Doutorado)

_____. ***O pátio da escola:*** *espaço de socialização.* PAIDÉIA, Ribeirão Preto, Fev/Ago 1996.

_____. ***A formação do terapeuta ocupacional:*** *desafios para a próxima década.* Revista de Estudos Universitários, Sorocaba – S.P., v. 24, n.01, junho, 1998.

FERRARI, M. A. C. ***Kielhofner e o modelo de ocupação humana.*** Revista de Terapia Ocupacional, USP, v. 2, n. 4, dezembro, 1991.

FRIEDMANN, A. ***O direito de brincar:*** *a brinquedoteca.* S.P.: SCRITTA: ABRINQ, 1992.

FRITZEN, S. J. ***Jogos dirigidos para grupos, recreação e aulas de educação física.*** Petrópolis, Vozes, 1987.

GESELL, A. ***A criança dos 5 aos 10 anos.*** Tradução Cardigo dos Reis. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOLDENBERG, M. ***A arte de pesquisar:*** *como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.* Rio de Janeiro.: Record, 1997.

GUEDES, M.H.S. ***Oficina da Brincadeira.*** Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

GUERRERO, P.V.T. ***Interação Social:*** *a dominância em situação de aprendizagem.* Campinas:UNICAMP, 1998 (Dissertação).

JONES, N.B. ***Estudos etológicos do comportamento da criança.*** S.P. Livraria Pioneira Editora, 1981.

KAYE, K. ***The mental and social life of babies.*** Sussex: The Harvest Press, 1982.

KIELHOFNER, G. ***A model of human occupational:*** *theory and application.* Baltimore: Williams & Wilkins, 1985.

KISHIMOTO, T.M. ***Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.*** S.P. Cortez Editora, 1996.

_____. ***O jogo e a educação infantil.*** S.P.: Pioneira , 1994.

_____. ***Jogos Tradicionais Infantis:*** *o jogo, a criança e a educação.* 2ª ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

_____ (organizadora).***O Brincar e suas teorias.*** São Paulo:Pioneira, 1998.

LANDIVAR, J. G. ***Como programar em Educação Especial.*** Tradução Carmen Lúcia Segura – São Paulo: Manole, 1990.

LE BOULCH, J. ***O desenvolvimento psicomotor:*** *do nascimento até 6 anos.* Tradução Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre:Artes Médicas, 1982.

LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. ***Significado e função do brinquedo na criança.*** Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. ***Pesquisa em Educação:*** *abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, M.M. ***O brinquedo-sucata e a criança:*** *a importância do brincar, atividades e materiais.* São Paulo:LOYOLA, 1994.

MINAYO, M. C. S. (organizadora). ***Pesquisa Social:*** *teoria, método e criatividade.* 7ª. ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

MIRANDA, N. ***210 jogos infantis.*** Belo Horizonte : Editora Itatiaia Limitada, 1992.

OLIVEIRA, P.S. ***O que é brinquedo.*** 2ª. ed. São Paulo:Brasiliense, 1989.

PEREIRA, V.C. e EMMEL, M.L.G. ***Um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades em crianças de 0 a 2 anos através do brinquedo.*** Temas sobre Desenvolvimento. V. 8, n 43, p. 9-14, 1999.

PIAGET, J. ***A Formação do Símbolo na Criança:*** *imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. ***O nascimento da inteligência na criança.*** Tradução de Álvaro Cabral. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. ***O julgamento moral da criança.*** Tradução de Álvaro Cabral. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____ e INHELDER, B. ***A psicologia da criança.*** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 15ª. ed. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 1998.

PIKUNAS, J. ***Desenvolvimento humano:*** *uma ciência emergente.* Tradução de Auriphedo B. Simões. São Paulo: Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.

RABELO, V. , PIMENTEL, F. ***268 jogos infantis.*** Belo Horizonte – Rio de Janeiro : Villa Rica, s/d.

ROCHA, M.S.P. ***A constituição social do brincar:*** *modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.*Campinas:UNICAMP, 1994 (Dissertação).

SILVA, C.C.B. ***Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com crianças em idade escolar.*** S.Carlos: UFSCAR, 1996. 163p. (Dissertação).

TEDRUS, D.M.A.S. ***A relação adulto-criança:*** *um estudo antropológico em creches e escolinhas de Campinas.* Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1998. (Coleção Campiniana)

TEIXEIRA, R. ***Um estudo sobre interação social entre crianças pré-escolares.*** Campinas: UNICAMP, 1997.

VIGOTSKY, L.S. ***A formação social da mente.*** Tradução de José Cipolla Neto, Luis S M Barreto e Solange C. Afeche. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. ***Pensamento e Linguagem.*** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS

SOROCABA, 23 DE AGOSTO DE 1999.

Ilmo (a) Sr.(a) Diretor (a):

Eu, Sandra Regina Florio, sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), sob orientação da Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel.

Durante o período da pós-graduação, estarei desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo realizar uma análise do potencial de jogos infantis para o desenvolvimento de habilidades.

Para tanto, solicito a permissão de sua instituição para desenvolver grupos de jogos com crianças de 5 a 6 anos.

Será garantido à escola e a todos os participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecendo sua atenção e colaboração, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa.

Atenciosamente,

_____

Sandra Regina Florio

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação

Autorização da Instituição:

Nome da Escola:_____

Nome e Assinatura do Responsável: _____

ANEXO 2

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS HABILIDADES

Jogo: **Data da Análise:**

Ciclos Observados:

C1 – 1º ciclo

C2 – 2º ciclo

Co – Observação complementar aos ciclos do jogo

A – HABILIDADES PERCEPTO-MOTORAS			
A 1. Coordenação Motora Global	**C1**	**C2**	**Co**
1. correr			
2. ficar em pé			
3. andar			
4. pular com os dois pés			
5. andar de costas			
6. sentar/levantar			
7. agachar			
8. andar sobre um obstáculo			
9. saltar			
10. subir e descer degrau			
11. lançar/agarrar objetos			
12. elevar/estender/flexionar braços ou pernas			
13. dançar			

14. andar equilibrando objeto sobre a cabeça			
15. andar agachado			
16. andar na ponta dos pés			
A 2. Coordenação Motora Fina			
A 3. Coordenação Bimanual			
A 4. Coordenação Visomotora			

B – HABILIDADES PROCESSUAIS	**C1**	**C2**	**Co**
B 1. Auto-identificação			
B 2. Sentido de Direção			
B 3. Conceito Direita/Esquerda			
B 4. Memória de Seqüência Auditiva			
B 5. Memória Visomotora			
B 6. Memória Visual			
B 7. Esquema Corporal			
B 8. Percepção Auditiva			
B 9. Percepção Visual			
B 10. Percepção Espacial Geral			
B 11. Percepção Espacial Gráfica			
B 12. Percepção Temporal			
B 13. Compreensão Verbal			
B 14. Conceituação Quantitativa			
B 15. Classificação			
B 16. Atenção			

C – HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	**C1**	**C2**	**Co**
C 1. Verbais			
1. fala de um com outro sem resposta imediata			
2. diálogo entre duas ou mais crianças			
3. auxílio a uma criança			
4. comemoração individual			
5. comemoração grupal			
6. torcida em grupo			
C 2. Não-Verbais			
1. olhar para uma criança sem correspondência			
2. troca de olhares			
3. sorriso sem correspondência			
4. troca de sorrisos			
5. aproximação física de duas ou mais crianças			
6. toque sem correspondência			
7. toque correspondido			
8. gesticulação			
9. demonstração de carinho			
10. abraço			
11. busca companhia de uma criança especificamente			
12. imitação de hábitos e atitudes			
13. cooperação			

D. HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS	**C1**	**C2**	**Co**
D.1. Motivação			
D.2. Reação à frustração			
D.3. Estado Emocional Regular			
D.4. Competitividade			
D.5. Liderança			