



Universidade do Sagrado Coração - USC

ALINE CORTEZ NARDO

**ANÁLISE DOS BRINQUEDOS DOS BERÇÁRIOS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIS
INTEGRADAS DE BAURU**

**Bauru
2008**



Universidade do Sagrado Coração - USC

ALINE CORTEZ NARDO

**ANÁLISE DOS BRINQUEDOS DOS BERÇÁRIOS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIS
INTEGRADAS DE BAURU**

Monografia de Iniciação Científica, do curso de Centro de Ciência da Saúde, como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Terapia Ocupacional sob a orientação do Prof.^ª Dr.^ª Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

**Bauru
2008**

ALINE CORTEZ NARDO

**ANÁLISE DOS BRINQUEDOS DOS BERÇÁRIOS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIS
INTEGRADAS DE BAURU**

Monografia de Iniciação Científica, do curso de
Centro de Ciência da Saúde, como parte dos
requisitos para obtenção do título de bacharel em
Terapia Ocupacional sob a orientação do Prof^ª.
Dr^ª. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

BANCA EXAMINADORA:

BAURU

2008

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus por me proporcionar saúde e me guiar por bons caminhos, aos meus pais pela compreensão e dedicação ao longo desses anos, pois sem vocês nada disso seria possível e ao Emerson pelo amor transmitido...

Agradeço a Profª Drª Fabiana C. F. de Vitta por todo o ensino proporcionado que foram de suma importância para a minha graduação e as colegas e futuras terapeutas ocupacionais Claudia Cristina Campos e Naiane Padial Martins pela ajuda na pesquisa realizada.

Resumo

Na rotina do berçário, basicamente, são realizadas atividades de cuidados. O brincar ocorre, na maioria das vezes, de forma não estruturada nos intervalos entre estas atividades. Junto à criança de 0 a 2 anos, o brincar influencia o desenvolvimento das percepções, dos movimentos, posturas e inteligência e os objetos envolvidos nesse contexto, influência na realização dessa atividade e nas habilidades estimuladas. O objetivo dessa pesquisa foi *classificar e analisar os brinquedos existentes no berçário quanto à sua função lúdica e componente de desempenho envolvidos*. Para tal, foram realizadas 210 fotografias dos brinquedos utilizados no berçário das 10 Escolas de Educação Infantil Integradas, ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru. Cada brinquedo foi descrito e classificado quanto à sua função lúdica, segundo o sistema ESAR, e habilidades de desempenho que estimula, segundo proposta de terminologia uniforme da American Occupational Therapy Association, por três alunas pesquisadoras treinadas, garantindo a confiabilidade dos resultados. Na análise utilizou-se a estatística descritiva. Os resultados mostraram que em relação às categorias de análise de atividade lúdica, 51,2% dos brinquedos se enquadraram em jogos de exercício, principalmente sensorial tátil, e 33,8% em jogos simbólicos, com predominância do faz de conta; jogos de acoplagem e de regras simples foram menos encontrados (9,7% e 5,3%, respectivamente) e jogos de regras complexas inexistentes. Em relação ao componente de desempenho mais requerido pelo brinquedo, 59,9% exigia o sensório-motor, com destaque no processamento sensorial, seguido pela integração cognitivas e componentes cognitivos (31,9%); 86,5% dos brinquedos tiveram habilidades psicossociais e componentes psicológicos como os menos requeridos. Conclui-se que os brinquedos dos berçários não são adequados para estimular satisfatoriamente as diferentes categorias de função lúdica importantes para a faixa etária e não estimulam a aquisição da multiplicidade de habilidades de desempenho desejáveis em berçários comprometidos com o desenvolvimento global da criança num contexto educacional.

Summary

In the routine of the nursery, basically, activities of care are carried out. Playing takes place, most of the time, in non-structured form in the intervals between these activities. In the child from 0 to 2 years, playing influences the development of the perceptions, of the movements, postures and intelligence and the objects involved in this context, influences the realization of this activity and the stimulated skills. The objective of this research was to classify and analyze the existent toys in the nursery as for its playful and component function of performance involved. There were carried out 210 pictures of the toys used in the nursery of 10 Schools of Childlike Integrated Education, connected to the Municipal General office of Education of Bauru. Each toy was described and classified as for its playful function, according to the system ESAR, and performance skills that stimulates, according to proposal of uniform terminology of the American Occupational Therapy Association, by three trained researchers' students, guaranteeing the reliability of the results. In the analysis the descriptive statistic was used. The results showed that regarding the categories of analysis of playful activity, 51,2 % of the toys was fitted in plays of exercise, mostly sensory tactile, and 33,8 % in symbolic plays, with predominance of imagination; plays of coupling and of simple rules were less found (9,7 % and 5,3 %, respectively) and plays of complex rules were non-existent. Regarding the component of performance most applied by the toy, 59,9 % demanded the driving-sensorial, with distinction in the sensory processing followed by the cognitive integration and cognitive components (31,9 %); 86,5 % of the toys had psycho-socials skills and psychological components as least required. It concludes that the toys of the nurseries are not adapted to stimulate satisfactorily the different important categories of playful function for the age group and do not stimulate the acquisition of the multiplicity of desirable skills of performance in nurseries committed to the global development of the child in an education context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
MÉTODO.....	13
1. Local.....	13
2. Material e equipamentos	13
3. Procedimento de coleta de dados	13
4. Procedimento de análise dos dados.....	16
RESULTADOS.....	17
DISCUSSÃO	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	31
ANEXO 1 – Carta pedindo autorização à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa.....	35
ANEXO 2 – Autorização da Secretaria Municipal da Educação de Bauru para a realização da pesquisa.....	36
ANEXO 3 – Carta aos diretores das escolas.....	37
ANEXO 4 – Categorias e subcategorias de atividade lúdica, segundo Sistema ESAR.....	38
ANEXO 5 – Lista de componentes de desempenho	41
ANEXO 6 – Protocolo para a classificação dos brinquedos.....	44

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se como parte da Educação Básica e tem sido foco de vários estudos (CAVICCHIA, 1993; ZANCONATO, 1996; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2001; BARBOSA E HORN, 2001; FULLGRAF, 2001; CRAIDY, 2001; RIZZO, 2002; MORAES, 2002, OLIVEIRA, Z., 2002; CERISARA, 2002; GUIMARÃES, 2002; DE VITTA, 2004). É constituída pelas creches – 0 a 3 anos – e pré-escolas – 4 a 6 anos -, tendo sido regulamentada dessa forma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O Artigo 29 da LDB (NISKIER, 1997, p. 39) define que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir dessa definição é possível constatar o importante papel da Educação Infantil no desenvolvimento saudável da criança. Essa idéia é muito importante quando se foca o berçário, que volta-se para a criança de 0 a 18 meses. Vários autores (OLIVEIRA e FERREIRA, 1986; CAVICCHIA, 1993; BEE, 1997; SCHWARTZMAN, 1998; DE VITTA, SANCHEZ e PEREZ, 2000; KAPPEL, KRAMER e CARVALHO, 2001) concordam sobre a importância dessas instituições para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade, considerando o número de crianças atendidas pelo adulto, as relações estabelecidas entre instituição, criança e família, as condições físicas e materiais, a formação dos recursos humanos, dentre outros.

Oliveira, Z. (2002) concorda com essa afirmativa e destaca

as crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persiste e contribui para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-la com o sucesso em seus estudos posteriores (p. 85).

Um serviço de qualidade no berçário passa obrigatoriamente por uma discussão fundamental: a dualidade cuidado x educação. De Vitta (2004, p.106) ao estudar as atividades do berçário mostrou

a dificuldade em contemplar objetivos que envolvem o cuidado e a educação nas atividades desenvolvidas nos berçários. O cuidado, mais constantemente apontado como função principal do berçário, relacionando-se ao atendimento das necessidades básicas da criança, regia a rotina de atividades organizadas no dia-a-dia do berçário. Nesse contexto, a educação se mostrava vinculada a um sentido de disciplinarização das crianças em relação aos hábitos de higiene, alimentação e convívio social. Assim organizada a rotina, a criança era passiva de cuidados, pouco estimulada a interagir com o meio, sendo desconsideradas suas possibilidades de autonomia na construção de seu conhecimento acerca do mundo.

Muitos textos (MACCHIAVERNI, MONTEIRO ANTONIO e PAZETTI, 1990; BARBOSA e HORN, 2001; RIZZO, 2002; MORAES, 2002, OLIVEIRA, Z., 2002) que tratam da organização e importância da rotina, ao discutirem a respeito da alimentação, higiene e repouso, citam fatores que devem ser considerados, principalmente relacionados a medidas de limpeza, saúde e organização do ambiente. Essa perspectiva é importante pelas próprias características das crianças nessa idade. O caráter educacional a ser contemplado nessa rotina torna-se difícil de ser caracterizado e, mesmo na literatura, acaba restringindo-se à criação de hábitos saudáveis e ao aprendizado de modos apropriados aos padrões sociais.

Outros estudos (CAVICCHIA, 1993; ZANCONATO, 1996; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2001), ao tratar do funcionamento da creche, discutem possibilidades de mudanças na estrutura física e de pessoal, aspectos da relação entre o profissional de Educação Infantil e a criança e formas de estimular a independência, mas que, geralmente, são difíceis de serem praticados pelas características que envolvem a realidade.

Assim, as atividades desenvolvidas na rotina do berçário constituem-se, basicamente, em higiene, envolvendo a troca de fraldas e o banho, a alimentação e o repouso. Nessas atividades o foco concentra-se na atividade em si e ao ser realizada com todas as crianças acabam por tomar grande parte do tempo das profissionais. O brincar, que no estudo de De Vitta (2004) foi a única atividade considerada educacional, ocorre, na maioria das vezes, nos intervalos das atividades de cuidados. Ainda assim, são atividades realizadas de forma livre, com brinquedos nem sempre adequados para a idade.

O brincar não era realizado como parte das atividades de rotina, não tinha planejamento e as profissionais não sabiam o que podia ser desenvolvido durante esses momentos, ou seja, eram atividades desestruturadas, sem objetivos e realizadas ao acaso, nos momentos de folga da rotina. Parecia ser inerente à criança, mas não ser uma das funções das profissionais ou da instituição. A organização dizia respeito à tentativa de não repetir demais os brinquedos, ou seja, pegar caixas de brinquedos diferentes em diferentes momentos da rotina (DE VITTA, 2004).

Essa autora, ao observar os berçários, constatou que sempre o brincar envolvia objetos e, raramente era estruturado, sendo mais fácil para as profissionais relacionar essa atividade às crianças mais velhas. Esses dados são preocupantes quando se considera que nos primeiros anos de vida, o adulto serve como modelo e provedor da brincadeira da criança, sendo uma figura fundamental para o seu desenvolvimento emocional (PEREIRA E EMMEL, 1999). Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p.28) chamam a atenção para o importante papel do adulto no desenvolvimento do brincar:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar “.

Os RCNEI versam sobre diferentes conceitos no seu volume I, introdutório, dentre eles o brincar. No entanto, esse conceito é colocado de uma forma que parece excluir a criança no berçário, pois o relaciona diretamente com a capacidade da criança de simbolizar.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que não é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p.27).

Essa idéia perpassa todo o documento não dando espaço para seu entendimento junto à criança de 0 a 18 meses, cujo brincar tem importância vital para o desenvolvimento das percepções, dos movimentos, posturas e inteligência.

Segundo Oliveira, Z. (2002, p. 160)

ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Para um brincar efetivo, seja em que idade for, o espaço físico e os materiais disponíveis influenciarão as atividades desenvolvidas. Essa premissa está presente nos RCNEI e em diferentes pesquisas realizadas na área. Nesse contexto, os brinquedos utilizados são de grande importância, pois, na maior parte do tempo, os aspectos inerentes a eles é que irão proporcionar à criança o desenvolvimento de habilidades. Isso é especialmente importante na fase de 0 a 18 meses, pois a criança irá explorar as diferentes características do objeto e serão estas que proporcionarão as diferentes sensações, formando impressões e imagens do mundo real. Essas sensações irão provocar movimentos, propiciando à criança maior conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades.

Segundo El-Khatib (2002)

as crianças aprendem brincando e experimentando, por meio de todos os seus sentidos e de todas as suas sensações e sentimentos. Por isso, dependem das oportunidades que lhes são dadas pelo ambiente, pelas pessoas e pelas relações estabelecidas entre elas e essas pessoas (p. 269).

A partir dessas experiências iniciais com os objetos, se formarão conceitos de relação com o objeto e com o ambiente e, a atividade irá se estruturando e ganhando significados, principalmente, se a participação do adulto for efetiva.

Silva (2003) faz uma extensa pesquisa bibliográfica sobre os conceitos relativos a brinquedos, jogos e brincadeiras e aponta vários estudos que visam analisar os brinquedos e a atividade brincar. Mostra que algumas análises estão ligadas ao objeto enquanto outras enfatizam também a ação da criança frente ao brinquedo.

O brincar é objeto de estudo em diferentes áreas, dentre elas a Terapia Ocupacional (REZENDE, 2005). A Terapia Ocupacional atua através da análise de atividade, sendo que um dos formatos usados para tal refere-se à análise da atividade voltada para a tarefa. Esta análise tem por objetivo compreender, o máximo possível uma atividade, incluindo as habilidades específicas necessárias para realizá-la de forma competente e sua relação com a participação no mundo em geral. Assim, a Terapia

Ocupacional não se preocupa apenas com o sujeito na área de saúde, mas também nas áreas social e educacional, visando a promoção do desenvolvimento humano em suas atividades cotidianas, assim como seu engajamento social e qualidade de vida.

A Terapia Ocupacional, ao estudar o brinquedo usado no berçário para o trabalho com a criança de 0 a 18 meses, colabora com instrumentos que permitam melhorar a prática educacional, assim como a prática clínica terapêutica ocupacional pediátrica.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho será classificar e analisar os brinquedos existentes no berçário quanto às sua função e habilidades de desempenho possíveis de serem estimuladas.

MÉTODO

1. Local

A pesquisa foi realizada nas 10 instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru que possuem berçário. Para tanto, foram realizados os procedimentos descritos a seguir.

2. Material e equipamentos

Para a pesquisa foram usados:

- carta explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para a realização da pesquisa, à SME de Bauru;
- máquina fotográfica Cyber-Shot 3.2MP – Sony;
- 2 pilhas AA recarregáveis;
- Programa de computador Picasa2 para editoração das fotos;
- computador e impressora.

3. Procedimento de coleta de dados

A coleta dos dados de interesse constituem-se de três etapas:

Etapa A: Envio de carta à Secretaria da Educação de Bauru.

A SME de Bauru foi contatada através de carta, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização por escrito para a realização da mesma junto às escolas (ANEXO 1). Esta fase da pesquisa já foi realizada de forma a garantir sua exequibilidade e a autorização pode ser vista no ANEXO 2.

Etapa B: Fotografia dos brinquedos

Inicialmente foi solicitado ao diretor da Instituição de Educação Infantil permissão para a realização da pesquisa, esclarecendo-lhe sobre os objetivos e metodologia da pesquisa (ANEXO 3). Em horário previamente combinado, a aluna pesquisadora compareceu nas instituições de educação infantil para fotografar os brinquedos, fora da situação de uso. Os brinquedos foram arrumados, um a um, para que a fotografia fosse suficientemente abrangente em relação às suas características.

Em seguida, as fotografias foram colocadas no computador e, através do programa Picasa2, receberam ajustes de iluminação, definição, enquadramento, permitindo o melhoramento das fotos para classificação dos brinquedos.

Etapa C: Classificação dos brinquedos.

Para a classificação dos brinquedos foi utilizado um protocolo baseado em dois referenciais: Sistema ESAR, elaborado por Denise Garon (Friedmann, 1998) e um documento sobre terminologia uniforme para a Terapia Ocupacional proposto pela American Occupational Therapy Association – AOTA - (NEISTADT E CREPEAU, 2002).

Quanto à classificação proposta por Garon, Friedmann (1998) explica

O Sistema ESAR é principalmente um instrumento de classificação e de análise do material de jogo e brinquedos (...) O Sistema ESAR propõe-se a analisar os objetos de jogo para melhorar a escolha que deles se faz e para melhor compreender a criança que brinca. Portanto, esta classificação apresenta-se como um esquema de análise para avaliar a contribuição psicológica e pedagógica dos acessórios de jogo que as crianças têm habitualmente à mão, segundo as etapas de seu desenvolvimento (p. 176).

Do Sistema ESAR foi usada a classificação do brinquedo chamada Atividades Lúdicas, que permite distinguir os tipos de expressões lúdicas e identificar famílias de jogos: de exercício, simbólicos, de acoplagem e os jogos de regras simples e complexas, baseadas na teoria de Piaget. A definição dessas categorias, assim como a apresentação das subcategorias que as compõem pode ser vistas no ANEXO 4.

Em relação à classificação dos componentes de desempenho, listados e descritos no ANEXO 5, são parte de um documento que permite aos terapeutas ocupacionais realizar análise de atividades voltada para a tarefa. Esse documento

É designada para fornecer uma linguagem comum para a profissão, sendo dividida em três partes inter-relacionadas: áreas de desempenho, componentes de desempenho e contextos de desempenho. (...) Os componentes são divididos em três grandes categorias: (1) sensorio-motor, (2) integrador cognitivo e cognitivo, e (3) habilidades psicossociais e psicológico. Os componentes de desempenho são as habilidades que usamos para nos engajar nas áreas de desempenho de atividades da vida diária (AVD), atividades profissionais e produtivas, e atividades de divertimento e lazer (NEISTADT E CREPEAU, 2002, p.123).

Esses referenciais permitem uma análise objetiva dos brinquedos do berçário, ou seja, com o protocolo pretendem-se classificar o brinquedo e analisar os componentes de desempenho solicitados quando a criança os utiliza. O protocolo foi

preenchido diretamente no computador, baseando-se na fotografia do brinquedo. O protocolo pode ser observado no ANEXO 6.

Para o preenchimento do protocolo, a aluna-pesquisadora fez uma descrição do brinquedo, identificou a sua principal função e o classificou enquanto atividade lúdica, como pertencente a uma das categorias e subcategorias de jogos, a que mais o identificava, segundo as definições apresentadas no ANEXO 4. Em seguida, identificou o componente de desempenho mais requerido por esse brinquedo, com até 5 subcategorias, e o componente de desempenho menos requerido por ele.

Para garantir a confiabilidade intra-examinador, a aluna-pesquisadora examinou a mesma foto duas vezes, em ocasiões diferentes, respeitando um tempo de quatro semanas entre cada uma das avaliações, garantindo a não memorização dos resultados. Para avaliar a confiabilidade inter-examinador da classificação dos brinquedos, as fotos foram analisadas por dois examinadores colaboradores (conhecedores da pesquisa, seu objetivo e metodologia), individualmente, sendo que ambos preencherão uma cópia do protocolo de classificação do brinquedo. Para avaliação de confiabilidade os resultados das diferentes avaliações foram cruzados, após digitação em planilha estatística SPSS, sendo possível verificar o percentual de concordância, ou seja, as coincidências das respostas intra e interexaminadores.

É importante descrever as dificuldades relacionadas à análise dos dados. Como descrito na metodologia, a aluna pesquisadora preencheu o protocolo relacionado aos brinquedos em dois momentos, com um mês de separação entre um e outro. Ela mesma percebeu que haveria diferença entre a primeira avaliação e a segunda, pois nesta já tinha olhado para tantos brinquedos, buscando sua relação com atividade lúdica e com componente de desempenho, que passou a reconhecer semelhanças entre os objetos, principalmente no segundo momento.

O mesmo ocorreu entre a aluna pesquisadora e as colaboradoras. Num primeiro momento, no qual buscou-se discutir quais seriam as regras para o preenchimento do protocolo para classificação dos brinquedos, houve consenso em relação às dificuldades para definir as categorias que possibilitavam maior amplitude de escolhas, aquelas relacionadas aos componentes de desempenho mais requeridas. Com isso, o protocolo foi refeito, mas os resultados continuaram a acusar dificuldade na concordância em relação a essas categorias.

Essas dificuldades foram agravadas pela possibilidade de elencar até 5 subcategorias de componentes de desempenho mais requeridas, gerando um número de possibilidades muito grande. Dessa forma, as subcategorias que podiam ser escolhidas dentro das categorias principais de componentes de desempenho não sofreram a verificação de concordância e passaram a serem analisadas de forma diferenciada. Verificou-se que algumas subcategorias aparecem repetidamente nos brinquedos e nos protocolos respondidos pelo aluno pesquisador e pelos dois colaboradores, enquanto outras subcategorias não aparecem em nenhum protocolo. Dessa forma, optou-se por somar os protocolos e apresentar o resultado relativo a quantas vezes uma determinada subcategoria aparece em relação aos brinquedos analisados.

A Tabela 1 apresenta as comparações realizadas intra (da aluna pesquisadora com ela mesma, após um período maior que um mês) e interclasse (da aluna pesquisadora com duas alunas colaboradoras), com os respectivos percentuais de concordância.

TABELA 1. Distribuição do percentual de concordância nas respostas no protocolo de análise das respostas intra e inter classe

CATEGORIAS	PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA		
	Intra classe	Inter classe - 1	Inter classe 2
Atividade lúdica principal – Esar	83,6	71,0	73,0
Sub-categoria de atividade lúdica– Esar	67,5	52,2	53,7
Componente de desempenho mais requerido	82,1	65,7	74,5
Componente de desempenho menos requerido	78,3	92,3	87,0

Ainda assim, é possível observar que houve um percentual de concordância bom em relação às categorias que não permitiam múltiplas escolhas – as categorias principais.

4. Procedimento de análise dos dados

Os brinquedos foram agrupados em relação à categoria de atividade lúdica à qual pertencem e quanto aos componentes de desempenho a eles associados, sofrendo análise estatística.

RESULTADOS

Foram analisadas 207 fotografias de 10 berçários. Os brinquedos semelhantes foram agrupados para serem fotografados, por exemplo, mordedores. Por outro lado, alguns pedaços de brinquedos, que não permitiam sequer saber como eram constituídos, assim como tubos de shampoo vazios e outros objetos usados como brinquedos, também foram fotografados.

A média de fotografias por berçário foi 20, sendo que em 60% das instituições foram tiradas até 20 fotografias. Na creche com menor número de brinquedos foram feitas 12 fotografias e a com maior, 37 fotografias.

Na maioria das creches, os brinquedos estavam em cestas grandes, em um local específico para guardar os brinquedos (diferente do local onde as crianças brincam). Também eram guardados em estantes, cuja altura não permitia às crianças pegá-los. Em uma creche específica, haviam brinquedos sem uso (alguns em embalagens), guardados em armários, para evitar que as crianças os quebrassem, segundo informações da própria berçarista.

Objetos como almofadas em formato geométrico ficavam em cima de estantes e em nenhum momento durante as visitas para as fotografias, foram vistas no chão junto com as crianças que ali estavam. Os objetos mais vistos no chão onde as crianças brincavam eram os mordedores, junto com carrinhos e bonecas. Os ursos, por exemplo, estavam em cestos, porém não são os brinquedos preferidos das crianças, tornando-se sem serventia, segundo a funcionária. Caixas para teatro e casinha grande, ficam junto delas, na sala de brincadeira, sempre ao alcance.

Brinquedos como a gangorra (em formato de cavalo ou golfinho) e velotrol ficavam guardadas em cima de uma mesa (onde ficam os berços), diferente da sala onde as crianças brincam. Notou-se durante a coleta de dados, objetos de sucata para as crianças brincarem, como embalagens plásticas de alimento, assim como algumas peças perigosas para as crianças, contendo pontas e de ferro.

Os brinquedos de encaixe e acoplagem estavam guardados desmontados, sendo postos no cesto com suas peças soltas, misturados com peças de outros brinquedos, dificultando o uso pela criança. Algumas creches os guardavam montados, deixando-os expostos em estantes.

A maioria das creches dispunha de televisão e aparelho de DVD, sendo que se observou durante a coleta de dados que enquanto algumas crianças brincavam, tinham a possibilidade de assistirem os desenhos.

Os brinquedos foram analisados em relação às categorias e subcategorias de atividade lúdica do sistema ESAR e a distribuição de frequências absoluta e relativa pode ser vista na Tabela 2.

TABELA 2. Distribuição de frequências absoluta e relativa dos brinquedos segundo as categorias e subcategorias de atividade lúdica do sistema ESAR

Categorias de análise	Frequências N (%)	Subcategorias de análise	Frequências N (%)
Jogo de exercício	106 (51,2)	Jogo sensorial tátil	47 (44,3)
		Jogo sensorial sonoro	26 (24,5)
		Jogo de manipulação	21 (19,8)
		Jogo motor	12 (11,4)
		Total	106 (100)
Jogo simbólico	70 (33,8)	Jogo de faz-de-conta	66 (94,2)
		Jogo de representação	4 (6,0)
		Total	70 (100)
Jogo de acoplagem	20 (9,7)	Jogo de construção	18 (90,0)
		Jogo de ordenação	2 (10,0)
		Total	20 (100)
Jogo de regras simples	11 (5,3)	Jogo de sorte	5 (45,4)
		Jogo de circuito	4 (36,3)
		Jogo de estratégia elementar	1 (9,0)
		Jogo de dominó	1 (9,0)
Total	207 (100)	Total	11 (100)

Em relação às categorias de análise de atividade lúdica, segundo o sistema ESAR, verificou-se que 51,2% dos brinquedos se enquadram em jogo de exercício, sendo a subcategoria jogo sensorial tátil predominante, seguido pelo jogo sensorial sonoro (44,3 e 24,5, respectivamente).

Na subcategoria de jogo sensorial tátil pode-se citar como exemplo de brinquedos encontrados nos berçários: móveis, brinquedos que possuem peças para serem apertadas e/ou encaixadas e mordedores. No jogo sensorial sonoro, um exemplo clássico, que compõe a maioria das fotografias de objetos elencados nessa categoria, é o chocalho. Outros brinquedos sonoros são os pianos e guitarras.

A categoria jogo simbólico (33%) aparece em segundo lugar, com predominância dos jogos de faz-de-conta (brinquedos como bonecas e ursos de pelúcia). As categorias jogo de acoplagem (objetos de encaixe) e de regras simples (como dados com desenhos de animais) foram os menos encontrados nas creches (respectivamente

com 9,7% e 5,3%) e a de jogo de regras complexas não foi encontrada em nenhum berçário.

As análises das fotografias em relação aos componentes de desempenho mais requeridos, definidos como habilidades usadas ao se engajar nas atividades cotidianas e classificadas como sensório-motores, cognitivos integradores e cognitivos, psicossociais e psicológicos (NEISTADT E CREPEAU, 2002). A distribuição das frequências absolutas e relativas das 207 fotografias por essas categorias pode ser visualizada na Tabela 3.

TABELA 3. Distribuição das frequências absolutas e relativas dos brinquedos segundo as categorias de desempenho mais requeridas

Categoria de desempenho	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Componente Sensório Motor	124	59,9
Integração Cognitiva e Componente Cognitivo	66	31,9
Hab. Psicossociais e Componente Psicológico	17	8,2
TOTAL	207	100

Em relação à classificação quanto ao componente de desempenho mais requerido, 59,9% dos brinquedos exigiam o sensório-motor, principalmente de processamento sensorial e o componente menos requerido foi o de habilidades psicossociais e componentes psicológicos. Esse dado vai ao encontro dos dados obtidos na questão relativa ao componente de desempenho menos requerido presente no protocolo, com pequena variação na porcentagem: Hab. Psicossociais e Componente Psicológico, apontado em 86,5% das fotografias. No entanto, o segundo componente menos requerido foi a Sensório-motor (em 13% das fotografias). Este dado pode apontar para um fato interessante. O protocolo permitia que fosse apontada apenas uma categoria de componente de desempenho na avaliação da fotografia do brinquedo e, embora a categoria sensório-motora tenha sido apontada em vários brinquedos, ela não descartava que outros componentes também estivessem presentes, sendo que a de Integração cognitiva e componentes cognitivos parece ser a mais constante, ainda que não a principal.

Dessa forma, brinquedos como bola, poderiam ser elencados nas 3 categorias: sensório-motora por associar-se ao motor (coordenação grosseira, integração visual-motora) e ao sensorial – processamento sensorial visual; na categoria Integração cognitiva e Componente cognitivo por propiciar operações espaciais e na categoria

Habilidades Psicossociais e Componentes psicológicos por permitir, quando em grupo, o uso de habilidades interpessoais. Outros brinquedos, como chocalho (objeto constante nos berçários) pode estar inserido na categoria sensório-motora (coordenação fina/destreza, integração visual-motora, processamento sensorial visual, dentre outras) e na Integração cognitiva e Componente cognitivo (nível de vigília), mas em relação à categoria de Habilidades Psicossociais e Componentes Psicológicos, apresenta baixa exigência de comportamento de interação na sociedade e processamento de emoções, ou seja, esta é a categoria menos requerida na análise desse brinquedo.

Como já foi dito, em relação às categorias de desempenho foram listadas até 5 subcategorias para cada brinquedo e, sendo a amplitude de resultados muito grande, pois um mesmo brinquedo podia incluir muito mais que 5 subcategorias, optou-se por somar os protocolos das 3 análises feitas (aluna pesquisadora mais colaboradoras). Dessa forma, o número total apresentado diz respeito ao número de citações daquela categoria em relação aos brinquedos analisados.

O componente de desempenho sensório-motor possui uma subdivisão em 3 subcategorias – sensorial (que pode ser consciência sensorial, processamento sensorial e processo perceptual), neuro-músculo-esquelético e motor - e essas estão subdivididas em outras mais específicas.

A TABELA 4 resume os componentes mais e menos citados, relativos à categoria sensório-motor.

Na categoria sensório-motor, o componente com maior frequência (51,8%) é o motor, referindo-se a habilidades de movimentos finas, grosseiras e à integração entre diferentes partes do corpo em movimentos coordenados (por exemplo, controle oral motor) ou entre os movimentos e as sensações ou organização mental (por exemplo, integração visual-motora, praxe). Dentre as diferentes habilidades incluídas no componente motor, verificou-se que aquelas referentes à coordenação motora fina/destreza são as mais citadas na categoria (23,9%), seguida pela integração visual-motora (18,5%). A menos citada foi a lateralidade (1,3%) que envolve usar o lado dominante em uma determinada atividade.

TABELA 4. Distribuição de freqüências absoluta e relativa das citações referente aos componentes de desempenho da categoria sensório-motor.

Categorias	Freqüências N (%)	Subcategorias	Freqüências N (%)
Motor	714 (51,8)	Coordenação fina/destreza	171 (23,9)
		Integração visual-motora	132 (18,5)
		Coordenação grosseira	122 (17,1)
		Controle motor	112 (15,7)
		Praxe	60 (8,4)
		Cruzando a linha média	60 (8,4)
		Controle oral-motor	28 (3,9)
		Integração bilateral	20 (2,8)
		Lateralidade	9 (1,3)
		Total	714 (100)
Sensorial – processamento sensorial	317 (32,3)	Tátil	151 (47,6)
		Visual	150 (47,3)
		Auditivo	83 (26,1)
		Gustativo	35 (11,0)
		Vestibular	19 (6,0)
		Proprioceptivo	8 (2,5)
		olfativo	1 (0,3)
		Total	317 (100)
Sensorial – processo perceptual	214 (15,2)	Posições de espaços	51 (23,8)
		Estereognose	41 (19,2)
		Cinestesia	39 (18,2)
		Constância de forma	31 (14,5)
		Relações espaciais	12 (5,6)
		Orientação topográfica	11 (5,1)
		Esquema corporal	10 (4,6)
		Percepção e profundidade	10 (4,6)
		Fechamento visual	5 (2,3)
		Figura-solo	3 (1,4)
		Discriminação direita-esquerda	1 (0,5)
		Resposta à dor	0
		Total	214 (100)
Neuro-músculo-esquelético	102 (6,9)	Força	24 (23,5)
		Tônus muscular	23 (22,5)
		Resistência	19 (18,6)
		Amplitude de movimento	12 (11,8)
		Controle postural	10 (9,8)
		Reflexo	5 (4,9)
		Alinhamento postural	5 (4,9)
		Integridade dos tecidos moles	4 (3,9)
		Total	102 (100)
Sensorial – consciência sensorial	18 (3,4)	Não é dividido em subcategorias	
Total	1365 (100)		

O componente Processamento Sensorial teve 32,3% de citações nos brinquedos, envolvendo a capacidade de interpretar ou compreender o significado dos estímulos sensoriais recebidos de forma que possam ser respondidos apropriadamente (NEISTADT E CREPEAU, 2002). Dentro da categoria, o processamento sensorial tátil e visual são os mais citados, respectivamente com 47,6% e 47,3%. O processamento sensorial olfativo é o que menos aparece, com 0,3%.

O componente sensorial – processo perceptual – recebeu 15,2% das citações, estando relacionado a organização do estímulo sensorial dentro de padrões significativos (NEISTADT E CREPEAU, 2002). Nesta categoria, o mais citado foi processamento perceptual espacial (23,8%) e estereognose e cinestesia possuem quantidade de citações semelhantes (respectivamente 19,2% e 18,2%).

O componente Neuro-músculo-esquelético, que envolve aspectos biomecânicos do movimento, foi citado 102 vezes (6,9%). Dentro desta categoria, força e tónus muscular tiveram percentual de citações próximos, 23,5% e 22,5%, respectivamente.

Por fim, o componente menos citado pela aluna pesquisadora e pelas colaboradoras na categoria sensório-motora foi o Sensorial – Consciência Sensorial (3,4%), que envolve o reconhecimento e interpretação dos estímulos sensoriais.

A TABELA 5 apresenta o número de citações das subdivisões do componente de desempenho Integração cognitiva e componentes cognitivos, que refere-se aos processos intelectuais que permitem às pessoas realizar uma tarefa, raciocinar e resolver problemas (NEISTADT E CREPEAU, 2002).

É possível observar que o percentual de citações para Reconhecimento (15,7%) que envolve reconhecer objetos e materiais apresentados anteriormente, Generalização (14,1%) – que implica em aplicar o comportamento aprendido antes a uma nova situação – e Aprendizado (12,9%) – aprender novos comportamentos – é muito semelhante.

TABELA 5. Distribuição de frequências absoluta e relativa das citações referentes aos componentes de desempenho da categoria Integração cognitiva e componentes cognitivos.

Categoria de análise	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Reconhecimento	86	15,7
Generalização	77	14,1
Aprendizado	71	12,9
Formação conceitual	47	8,6
Resoluções de problemas	42	7,6
Espectro de atenção	41	7,4
Orientação	38	6,9
Categorização	38	6,9
Operações espaciais	32	5,8
Sequenciamento	27	4,9
Nível de vigília	23	4,1
Memória	22	4,0
Iniciação da atividade	3	0,5
Término da atividade	1	0,2
TOTAL	548	100

Aqui, é necessário pensar que a maior parte das atividades que a criança se envolve, independente dos brinquedos, exige várias das subcategorias listadas na Tabela 5 e que o protocolo apenas permitia listar cinco. Ainda assim Iniciação da atividade (que envolve iniciar uma atividade em um momento adequado) e Término da atividade (parar uma atividade em um momento adequado) foram pouquíssimo citadas (respectivamente com 0,5 e 0,2%).

Os componentes agrupados como Habilidades psicossociais e componentes psicológicos subdividem-se em a) psicológicas (que agrupam 3 subdivisões), b) social (com 4 subdivisões) e c) autocontrole (com 3). A Tabela 6 apresenta o resultado para essa grande categoria.

O componente Social, que aborda habilidades necessárias para viver em vários grupos como famílias e organizações (NEISTADT E CREPEAU, 2002), aparece com 76,9% de frequência; já o componente Psicológicas aparece com 23,1% e refere-se às características mentais, de motivação e comportamento de uma pessoa em grupo.

TABELA 6. Distribuição de frequências absoluta e relativa das citações referentes aos componentes de desempenho da categoria sensório-motor.

Categorias	Frequências N (%)	Subcategorias	Frequências N (%)
Social	170 (76,9)	Conduta social	51 (30,0)
		Auto-expressão	49 (28,8)
		Desempenho de função	36 (21,2)
		Habilidades interpessoais	34 (20,0)
		Total	170 (100)
Psicológicas	51 (23,1)	Interesses	34 (66,7)
		Valores	17 (33,3)
		Autoconceito	0
		Total	51 (100)
Autocontrole	0	Habilidades de adequação	0
		Controle do tempo	0
		Autocontrole	0
Total	221 (100)		

A subcategoria Autocontrole que acarreta a administração do próprio comportamento de forma que seja apropriado para a situação social (cujas divisões eram: habilidades de adequação, controle de tempo, autocontrole) não foi citada para nenhum brinquedo.

DISCUSSÃO

A discussão sobre os brinquedos nas escolas de educação infantil tem sido tema de alguns trabalhos (PEREIRA E EMMEL, 1999; KISHIMOTO, 2001; WAJSKOP, 2001; RIZZO, 2002; SILVA, 2003; DE VITTA, 2004). No entanto, encontram-se mais estudos dirigidos para a educação pré-escolar, sendo poucos os desenvolvidos junto à creche. Muitos deles se remetem a inadequabilidade dos brinquedos usados para esta fase da criança. Isso fica ainda mais complicado quando se focaliza o berçário.

Em relação à disponibilidade dos brinquedos no berçário e sua localização, Kishimoto (2001) mostra em seu estudo sobre brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil de 4 a 6 anos que a arquitetura do prédio, a forma de contratação das profissionais e as concepções que permeiam a educação naquela faixa etária influenciam na disposição dos brinquedos para o trabalho pedagógico. Kishimoto (2001, p. 244) salienta

Se o cotidiano das escolas infantis carece de brinquedos e materiais pedagógicos, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional.

No berçário esses aspectos também influenciam e estão diretamente relacionados à idéia de cuidado da criança de 0 a 2 anos. Assim, a organização do espaço é feita em relação à rotina de cuidados, uma sala ampla e fechada para os berços e os brinquedos que devem ficar disponíveis são aqueles que não oferecem qualquer perigo para a criança. As profissionais, por sua vez, desempenham o papel de cuidadoras e os brinquedos acabam sendo usados mais para distração.

Em relação à análise do brinquedo quanto à categoria lúdica, na primeira das quatro colunas da Tabela 2 é possível verificar que o componente motor foi o mais citado, indo ao encontro do que seria esperado para os objetos usados no berçário. O mesmo ocorre quando se analisa o brinquedo quanto às categorias de componente de desempenho mais requerido, no qual o sensorio-motor é amplamente citado nas análises. A faixa etária de 0 a 2 anos é muito ampla em termos de comportamentos a serem adquiridos, mas com certeza estes podem ser vistos através da ação, do motor, sendo este um aspecto de destaque no desenvolvimento da criança nesta idade.

Ferland (2006), ao falar da atividade lúdica no desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses, destaca que esta é uma fase de descobertas, despertadas principalmente por estímulos visuais (móviles), auditivos (brinquedos musicais, chocalhos), táteis (brinquedos de madeira, de plástico) e vestibulares (balanço). Destaca que estes estímulos auxiliam a criança a refinar os movimentos das mãos, melhorando as habilidades de motricidade fina.

É a *brincadeira do exercício* pela qual ela aprende como funcionam os objetos. Tal aprendizagem se faz por tentativas e erros e é necessário contar com as possíveis dificuldades desse momento (FERLAND, 2006, p.13).

Nessa fase a criança deve adquirir o controle da postura, gradativamente ganhando autonomia para agir sobre os objetos e o meio externo. Esse controle vem das sensações proprioceptivas, vestibulares, táteis e visuais, que ao trabalharem juntas levam a criança a interessar-se pelo meio e usar seu aparelho músculo-esquelético para a sustentação do corpo em diferentes posições e locomoção. Dessa forma, brinquedos que provoquem estimulação proprioceptiva e vestibular são muito importantes para favorecerem a motricidade global. É importante destacar ainda que, ao mudar da postura deitada para a sentada ou em pé, a criança passa a ter um ângulo de visão diferenciada sobre o meio onde está inserido, o que promoverá o aumento na exploração dos objetos e do conhecimento das relações causais entre estes e ele próprio.

Observou-se que a maioria dos brinquedos presentes no berçário pode favorecer esta estimulação, como mostra a Tabela 4, ao apontar que nos componentes sensorio-motores, o motor se sobressai (51,8% das citações). Grande parte dos materiais oferecidos para as crianças vai exigir a manutenção de postura (geralmente sentada) ou a mudança de sentada para gato, no entanto, há necessidade de uma profissional capacitada para auxiliar na organização destes estímulos para a aquisição adequada de habilidades e coordenação motora global.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seu terceiro volume, trata da criança e do movimento. Destaca que

Aquisição como a preensão e a locomoção representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva. Consolidando-se como instrumentos de ação sobre o mundo, aprimoram-se conforme as oportunidades que se oferecem à criança de explorar o espaço, manipular objetos, realizar atividades diversificadas e desafiadoras (BRASIL, 1998b, p.21).

Alguns tipos de brinquedos são ainda mais adequados para este tipo de trabalho, sendo mais facilmente inseridos nos componentes de desempenho sensório-motor – Neuro-músculo-esquelético (6,9% das citações na análise dos brinquedos), como por exemplo balanços, gangorras, rolos, câmaras de ar ou bóias, areia, túneis, escada para escalagem, escorregador, dentre outros. Esses brinquedos não são encontrados nos berçários, podendo ser motivos para este fato, o perigo associado a eles pelas profissionais ou a necessidade da sua presença na atividade durante todo o tempo em que é oferecido. Aqui, novamente o RCNEI (BRASIL, 1998b, p.22) faz referência a um pensamento forte até pouco tempo (se não até hoje).

É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de “crisálida” durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos. Certamente esse hábito traduzia um cuidado, uma preocupação com a possibilidade de o bebê se machucar ao fazer movimentos para os quais sua ossatura e musculatura não estivessem, ainda, preparadas. Por outro lado, ao proteger o bebê dessa forma, se estava impedindo sua movimentação. Não tendo como interagir com o mundo físico e tendo menos possibilidades de interagir com o mundo social, era mais difícil expressar-se e desenvolver as habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente.

Ainda, o RCNEI estabelece objetivos e conteúdos para a área Movimento na faixa etária de 0 a 3 anos, dividindo-os em *Expressividade e Equilíbrio e coordenação*. Neste último, nas orientações didáticas, diz que o ambiente deve ser organizado para propiciar a descoberta e exploração do movimento, através “materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos”, túneis de pano, almofadas (p. 35). Voltando para a análise da Tabela 2, é possível verificar que a segunda categoria mais citada – 33,8% – (com grande diferença para a primeira – jogo de exercício) é o Jogo simbólico, faz-de-conta e jogo de representação, também muito importantes nessa faixa etária, por propiciar a apropriação de elementos da realidade, atribuindo-lhes novos significados. Nessa faixa etária, essa atividade se inicia mais a partir de um ano. Segundo Vieira, Carvalho e Martins (2005) a brincadeira de faz-de-conta favorece o desenvolvimento da abstração, principalmente a partir do aparecimento da linguagem.

Em relação à categoria Jogos de acoplagem, que referem-se aos jogos de construção, ordenação e encaixe, a análise das suas subcategorias (Tabela 2) permite observar que aparecem os jogos de construção e os de ordenação, que podem ser classificados como os mais adequados para a faixa etária em questão. No entanto, o número de brinquedos encontrados nessas subcategorias é muito baixo, considerando

que foram analisados 10 berçários. A existência de materiais é o ponto de partida para que estes jogos possam acontecer. Deve-se considerar que

Para a criança mais nova, todo estímulo percebido é também um estímulo que a motiva a agir. Sendo assim, a criança está submetida à força determinadora dos objetos, ou seja, enquanto presentes no campo perceptivo da criança, que a atraem e a convidam a explorá-los, a usá-los de acordo com suas propriedades (VIEIRA, CARVALHO E MARTINS, 2005, p. 43).

Essas categorias, juntamente com os jogos simbólicos e os de regras simples, têm relação direta com os componentes de desempenho Integração Cognitiva e Componentes Cognitivos (citada em 31,9% das análises dos brinquedos), cujas categorias de Reconhecimento, Generalização e Aprendizado são as que mais aparecem.

É através da manipulação dos diferentes objetos oferecidos para as crianças nessa faixa etária que se desenvolvem os conceitos relativos aos objetos e às relações destes com a criança e com o meio físico.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 28)

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados pelo brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Ainda segundo o RCNEI, as brincadeiras que envolvem estas três categorias propiciariam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica, ressaltando aqui o papel do adulto para estruturar as atividades, organizando sua “base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo do brincar” (BRASIL, 1998a, p. 28).

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998a, p. 29).

Essa intervenção é ainda mais importante quando se pensa nos componentes de desempenho Habilidades psicossociais e Componente psicológico. Os brinquedos

por si só não têm a habilidade de promover a interação social e o processamento das emoções. Alguns podem ter como características a necessidade de brincar em grupo, mas pensando-se na faixa etária em questão – 0 a 2 anos – esta habilidade ainda não está presente. Assim, os brinquedos devem propiciar que pessoas intermedeiem relações em diferentes brincadeiras.

O RCNEI, em seu volume 2, dá grande ênfase para esta área – Formação pessoal e social, através dos processos de construção de identidade e autonomia e destaca o papel da brincadeira para tal.

No entanto, ao se tratar dos três volumes do RCNEI, há uma distância enorme entre as orientações e a realidade. De Vitta (2004, p. 69) destaca

Embora os RCNEI se coloquem como um guia de orientação, ele se mostra completamente aberto, sem diretrizes que possibilitem o encaminhamento para propostas relacionadas às necessidades constatadas das crianças relativas à sua fase de desenvolvimento e capacidade para construir seu conhecimento da realidade. As mudanças propostas têm sua fundamentação diluída em um discurso difuso e repetitivo, ou seja, não têm energia para proporcionar e cobrar mudanças que realmente favoreçam a educação de qualidade na faixa etária de zero a 18 meses.

Contribuem para esta distância a falta de capacitação da profissional para um trabalho mais efetivo em relação a essa faixa etária, em conjunto com o entendimento do berçário como um espaço de cuidados, pode estar interferindo na oferta de atividades mais adequadas para as crianças. Ainda, a falta de investimento financeiro no berçário, acentuada por estes aspectos, não disponibiliza a compra de materiais e brinquedos mais adequados para a estimulação do desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu classificar e analisar os brinquedos existentes no berçário quanto às sua função e habilidades de desempenho possíveis de serem estimuladas, sendo pontual ao concentrar-se nos aspectos materiais – os brinquedos.

Os resultados permitiram verificar que não há brinquedos em quantidade suficiente, sendo que a maioria dos existentes está em mal estado de conservação ou guardados em locais de difícil acesso para a criança.

A análise permitiu verificar que, superficialmente, os brinquedos atendem às necessidades mais básicas da faixa etária, possibilitando estímulos sensoriais e o desenvolvimento de habilidades motoras. No entanto, faltam brinquedos que possibilitem a aquisição e treino das habilidades posturais. Também, são em número insuficiente na categoria de jogos de acoplagem, que permite a aprendizagem de conceitos sobre as relações de causalidade dos objetos.

Os brinquedos do berçário não auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, sendo que aqui, a presença do adulto é obrigatória nessa faixa etária, como mediador das brincadeiras. No entanto, esta pesquisa não permitiu a análise desse aspecto, pois não era objeto do estudo.

A organização de estudos que propiciem explorar e descrever a relação entre as profissionais do berçário, os brinquedos e as crianças é de grande relevância.

Decorrente da análise dos dados desta pesquisa, verificou-se a necessidade de otimizar instrumentos de avaliação dos brinquedos, podendo auxiliar na compra dos mesmos de forma a possibilitar a diversidade necessária para o desenvolvimento de habilidades específicas na faixa etária de 0 a 2 anos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67 - 79.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.
- CAVICCHIA, D.C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993.
- CERISARA, A. B. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 24 mar. 2003.
- CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23 - 26.
- DE VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- DE VITTA, F. C. F.; SANCHEZ, F. F.; PEREZ, R. R. M. Desenvolvimento motor infantil: aplicação de um programa de educação para berçaristas. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2000.
- EL-KHATIB, U. Falando do desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 261-272.
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: O brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. 3 ed. São Paulo, Roca, 2006.
- FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

FULLGRAF, J. B. G. **Direitos das crianças à educação infantil: inclusão ou exclusão?** Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

KAPPEL, M. D. B.; KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. M. P. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: v. 1, n. 16, p. 35-47, 2001.

KISHIMOTO, M. K., **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul/dez. 2001.

MACCHIAVERNI, L. M. L.; MONTEIRO ANTONIO, M. A. R. G.; PAZETTI, E. O. S. Programa de atenção integral às crianças das creches municipais de Paulínia - relato de uma experiência. **Rev. Bras. Saúde esc.** v. 1, n. 2, p. 21-25, abr., 1990.

MORAES, F. T. **Trabalhando com a educação infantil**. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. (Orgs.) **WILLARD & SPACKMAN Terapia Ocupacional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 39-65, fev. 1986.

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

REZENDE, M. O brincar sob a perspectiva da Terapia Ocupacional. In: CARVALHO, A. et al. (orgs.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: editora UFMG; Pró-Reitoria de extensão/UFMG, 2005. p. 51-63.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZMAN, J. S. O desenvolvimento motor normal. In: **Desenvolvimento normal da criança**. São Paulo: APABB. AME. APABEX. SPSP, 1998. (Desenvolvimento normal da criança, 1).

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade)- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

VIEIRA, T., CARVALHO, A., MARTINS, E.(orgs) **Brincar(res)**. Belo Horizonte. UFMG/Proex, 2005.

ZANCONATO, M. Z. F. **Relação berçarista-criança**: a teoria e a prática. Bauru: EDUSC, 1996. (Cadernos de Divulgação Cultural, 47).

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed São Paulo, Cortez, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA PEDINDO AUTORIZAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Universidade do Sagrado Coração

Bauru, 20 de março de 2007.

Ilma. Dr^a. Ana Maria Lombardi Daibem
Secretária Municipal de Educação de Bauru

Terá início a pesquisa nas áreas de Educação e Terapia Ocupacional, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta, do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração, cujos objetivos são: *descrever e analisar os brinquedos e outros materiais usados em atividades lúdicas, disponíveis nos berçários de instituições de educação infantil da cidade de Bauru.*

Este projeto irá contribuir para a análise das atividades de educação e cuidado desenvolvidas junto ao berçário, possibilitando o direcionamento de práticas de capacitação e melhora na qualidade do atendimento à criança nessa faixa etária.

Esta pesquisa será composta por três etapas: 1) os brinquedos e materiais serão fotografados para análise e categorização, 2) as profissionais responderão a um questionário sobre o uso desses brinquedos e materiais no cotidiano do berçário e 3) serão realizadas filmagens que retratem seu uso junto à criança de 0 a 18 meses.

Os participantes deverão consentir em participar da pesquisa, sendo garantidos o anonimato dos participantes e o sigilo dos dados individuais, já que a importância da pesquisa reside no conjunto dos resultados.

Para a execução desta pesquisa é necessária a colaboração deste órgão, através de carta autorizando a realização da mesma junto às instituições de educação infantil que possuam berçário – EMEIs.

Agradeço vossa atenção e interesse e coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos, no telefone 2107-7042.

Atenciosamente.

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA
EDUCAÇÃO DE BAURU PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.**

ANEXO C – CARTA AOS DIRETORES DAS ESCOLAS



Universidade do Sagrado Coração

Bauru, 20 de março de 2007.

Ilma. Sr(a) Diretor(a)

Terá início a pesquisa nas áreas de Educação e Terapia Ocupacional, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta, do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração, cujos objetivos são: *são descrever, classificar e analisar os brinquedos existentes no berçário quanto à sua função e habilidades de desempenho possíveis de serem estimuladas.*

Este projeto irá contribuir para a análise das atividades de educação e cuidado desenvolvidas junto ao berçário, possibilitando o direcionamento de práticas de capacitação e melhora na qualidade do atendimento à criança nessa faixa etária.

Para a execução desta pesquisa é necessária a colaboração de vossa senhoria, autorizando que os brinquedos e materiais sejam fotografados para análise.

Agradeço vossa atenção e interesse e coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos, no telefone 2107-7042.

Atenciosamente.

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

ANEXO D – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ATIVIDADE LÚDICA, SEGUNDO SISTEMA ESAR*

1. Jogo de exercício – referem-se aos primeiros exercícios sensoriais e motores simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente. Têm início nos primeiros meses de vida da criança e tendem a diminuir de intensidade e importância com a idade.
 - 1.1 Jogo sensorial sonoro – caixinhas de música, brinquedos sonoros, piões com som etc.
 - 1.2 Jogo sensorial visual – móveis, caleidoscópios etc.
 - 1.3 Jogo sensorial tátil – objetos para apalpar, tocar, pressionar etc.
 - 1.4 Jogo sensorial olfativo – lápis de cor com odores característicos etc.
 - 1.5 Jogo sensorial gustativo – acessórios para cozinhar, caixinhas de sabores etc.
 - 1.6 Jogo motor – objetos rolantes, peneiras, pernas de pau etc.
 - 1.7 Jogo de manipulação – brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar etc.

2. Jogo simbólico – caracterizado pela representação de um objeto por outro, representação e simulação.
 - 2.1 Jogo de faz-de-conta – pequenas personagens articuladas, veículos e edifícios miniatura, acessórios etc.
 - 2.2 Jogo de papéis – marionetes, acessórios para disfarce, roupas etc.
 - 2.3 Jogo de representação – telas mágicas, personagens em feltro, material de desenho, impressão, pintura etc.

3. Jogo de acoplagem – referem-se aos jogos de construção, ordenação e encaixe.
 - 3.1 Jogo de construção – peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogos etc.
 - 3.2 Jogo de ordenação – puzzles, encaixes, abotoamentos, mosaicos, acoplagens lineares etc.
 - 3.3 Jogo de montagem mecânica – acoplagem de peças postas em movimento por meio de cordas, molas etc.
 - 3.4 Jogo de montagem eletro-mecânica – acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de circuito eletrônico etc.
 - 3.5 Jogo de montagem eletrônica – acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de circuito mecânico.

* Fonte: FRIEDMANN et al. (1998), p. 177, 178 e 183.

- 3.6 Jogo de acoplagem científica – acoplagem de elementos de experiência de caráter científico-química, física, biologia, ciências naturais etc.
- 3.7 Jogo de acoplagem artística – instrumentos de jogo como tesouras, materiais de modelagem, colagem, escultura etc.

4. Jogo de regras simples – iniciam-se por volta dos 4 anos e subsistem nos adolescentes e adultos.
 - 4.1 Jogo de loto – caixas de jogos com imagens para associar a um quadro de fundo, segundo regras precisas.
 - 4.2 Jogo de dominó – série de cartões ou plaquetas com diferentes e várias imagens (duas por cartão ou placa) para associar duas a duas e seguida umas às outras, segundo regras bem precisas.
 - 4.3 Jogo de seqüência – série de imagens para pôr em ordem segundo regras precisas.
 - 4.4 Jogo de circuito – jogo de percurso e deslocamento segundo regras e direções precisas.
 - 4.5 Jogo esportivo elementar – voleibol, criquet, jogo do lenço etc.
 - 4.6 Jogo de estratégia elementar – batalha naval, damas, jogo do ludo etc.
 - 4.7 Jogo de sorte – jogos de dados, alguns jogos de cartas etc.
 - 4.8 Jogo elementar de pergunta-resposta – jogo questionário, “quizz”, “eléctro”, “trivial pursuit” etc.
 - 4.9 Jogo de vocabulário – jogo de leitura, de letras, palavras cruzadas simples etc.
 - 4.10 Jogo de matemática – jogo de cálculo, jogo de números, jogo de conjunto etc.
 - 4.11 Jogo de teatro – jogo de papéis, cenários etc. submetidos a regra de execução.

5. Jogo de regras complexas
 - 5.1 Jogo de reflexão – xadrez, gamão etc.
 - 5.2 Jogo esportivo complexo – futebol, pólo, hóquei etc.
 - 5.3 Jogo de estratégia complexa – ‘master-mind’ complexo etc.
 - 5.4 Jogo de sorte – roleta, jogo de cassino etc.
 - 5.5 Jogo complexo de pergunta-resposta – “super-quizz”, anagramas etc.
 - 5.6 Jogo de vocabulário complexo – palavras cruzadas cúbicas, mensagens codificadas, enigmas etc.
 - 5.7 Jogo de análise matemática – jogo do ‘Q.I.’, cubo mágico (de Rubic) etc.

- 5.8 Jogo de acoplagem complexa – jogos de construção eletrônica submetidos a regras muito complexas, maquetes em escala, modelos científicos complexos etc.
- 5.9 Jogo de representação complexa – desenhos eletrônicos programados, planos e diagramas complexos etc.
- 5.10 Jogo de cena – jogo de teatro com cenários, acessórios e papéis submetidos a regras de execução complexas etc.

ANEXO E – LISTA DE COMPONENTES DE DESEMPENHO**

A. *Componente Sensório-motor* – A capacidade de receber estímulo, processar as informações e produzir uma reação.

1. Sensorial

a. *Consciência Sensorial* – Receber e diferenciar os estímulos sensoriais.

b. *Processamento Sensorial* – Interpretar os estímulos sensoriais:

(1) *Tátil* – Interpretar o toque suave, pressão, temperatura, dor e vibração através do contato/receptores cutâneos.

(2) *Proprioceptivo* – Interpretar os estímulos que se originam nos músculos, articulações e outros tecidos internos que geram informações sobre a posição de uma parte do corpo em relação a outra.

(3) *Vestibular* – Interpretar os estímulos dos receptores do ouvido interno, em relação à posição e ao movimento da cabeça.

(4) *Visual* – Interpretar os estímulos através dos olhos, incluindo a visão periférica e acuidade, bem como consciência da cor e forma.

(5) *Auditivo* – Interpretar e localizar sons, e discriminar os sons de fundo.

(6) *Gustativo* – Interpretar os sabores.

(7) *Olfativo* – Interpretar odores.

c. *Processo Perceptual* – Organizar o estímulo sensorial dentro de padrões significativos.

(1) *Estereognose* – Identificar objetos através da propriocepção, cognição e a sensação de tato.

(2) *Cinestesia* – Identificar a incursão e a direção do movimento articular.

(3) *Resposta à dor* – Interpretar os estímulos nocivos.

(4) *Esquema corporal* – Adquirir consciência interna do corpo e da relação das partes do corpo entre si.

(5) *Discriminação Direita-esquerda* – Diferenciar um lado de outro.

(6) *Constância de Forma* – Reconhecer as formas e objetos como idênticos em vários ambientes, posições e tamanhos.

(7) *Posições de espaços* – Determinar a relação espacial de figuras e objetos a si mesmo ou a outras formas e objetos.

(8) *Fechamento Visual* – Identificar as formas ou objetos a partir de apresentações incompletas.

(9) *Figura-solo* – Diferenciar entre o primeiro plano e o plano de fundo de formas e objetos.

(10) *Percepção e profundidade* – Determinar a distância relativa entre objetos, figuras, ou marcadores, e o observador e as alterações nos planos de superfície.

(11) *Relações Espaciais* – Determinar a posição de um objeto em relação ao outro.

(12) *Orientação Topográfica* – Determinar a localização de objetos e ambientes e trajeto até a localização.

2. Neuro-músculo-esquelético

a. *Reflexo* – Provocar uma resposta muscular involuntária por estímulo sensorial.

b. *Amplitude de movimento* – Movimentar partes do corpo através de um arco.

c. *Tônus Muscular* – Demonstrar um grau de tensão ou resistência em um músculo em repouso e em resposta ao alongamento.

d. *Força* – Demonstrar um grau de força muscular quando o movimento recebe resistência, como com objetos ou gravidade.

e. *Resistência* – Sustentar o esforço cardíaco, pulmonar e músculo-esquelético com o passar do tempo.

f. *Controle Postural* – Usar o endireitamento e os ajustes de equilíbrio para manter o equilíbrio durante os movimentos funcionais.

g. *Alinhamento Postural* – Manter a integridade biomecânica entre as partes do corpo.

** Fonte: Neidstadt e Crepeau, 2002. p.835 e 836.

h. *Integridade do Tecidos Moles* – Manter a condição anatômica e fisiológica do tecido intersticial e da pele.

3. *Motor*

- a. *Coordenação Grosseira* – Usar os grande grupos musculares para movimentos controlados e direcionados para o objetivo.
- b. *Cruzando a Linha Média* – Movimentar os membros e os olhos através do plano meso-sagital do corpo.
- c. *Lateralidade* – Usar uma parte corporal unilateral preferida para as atividade que exigem um alto nível de habilidade.
- d. *Integração Bilateral* – Coordenar ambos os lados do corpo durante a atividade.
- e. *Controle Motor* – Usar o corpo nos padrões de movimentos funcionais e versáteis.
- f. *Praxe* – Conceber e planejar um novo ato motor em resposta a uma demanda ambiental.
- g. *Coordenação Fina/Destreza* – Usar pequenos grupos de músculos para movimentos controlados, principalmente na manipulação de objetos.
- h. *Integração Visual-Motora* – Coordenar a interação da informação a partir dos olhos com o movimento do corpo durante a atividade.
- i. *Controle Oral-motor* – Coordenar a musculatura orofaríngea para movimentos controlados.

B. *Integração Cognitiva e Componentes Cognitivos* – A capacidade de usar as funções cerebrais superiores.

1. *Nível de Vigília* – Demonstrar o estado de alerta e a responsividade aos estímulos ambientais.
2. *Orientação* – Identificar a pessoa, local, hora e situação.
3. *Reconhecimento* – Identificar faces familiares, objetos e outros materiais previamente apresentados.
4. *Espectro de Atenção* – Focalizar uma tarefa com o passar do tempo.
5. *Iniciação da Atividade* – Parar uma atividade em um momento apropriado.
6. *Término da atividade* – Parar uma atividade em um momento apropriado.
7. *Memória* – Lembrar das informações após períodos longos ou breves.
8. *Sequenciamento* – Colocar as informações, conceitos e ações em ordem.
9. *Categorização* – Identificar as semelhanças e diferenças entre pedaços de informações ambientais.
10. *Formação Conceitual* – Organizar uma gama de informações para formar pensamentos e idéias.
11. *Operações Espaciais* – Manipular mentalmente a posição dos objetos em varias relações.
12. *Resoluções de Problemas* – Reconhecer um problema, definir um problema, identificar os planos alternativos, selecionar um plano, organizar as etapas em um plano, implementar um plano, e avaliar o resultado.
13. *Aprendizado* – Adquirir novos conceitos e comportamentos.
14. *Generalização* – Aplicar os conceitos e comportamento previamente aprendidos a uma gama de novas situações.

C. *Habilidades Psicossociais e Componentes Psicológicos*- A capacidade de interagir na sociedade e processar as emoções.

1. *Psicológicas*

- a. *Valores* – Identificar as idéias ou crenças que são importantes para si mesmo e para os outros.
- b. *Interesses* – Identificar as atividade mentais ou físicas que criam prazer e matêm atenção.
- c. *Autoconceito* – Desenvolver o valor do eu físico, emocional e sexual.

2. *Social*

- a. *Desempenho de Função* – Identificar, manter e equilibrar as funções que se assumem ou adquirem na sociedade (p. ex. trabalhador, estudante, pai, amigo, seguidor religioso)
- b. *Conduta Social* – Interagir usando maneiras, espaço pessoal, contato visual, gestos, escutar ativamente e auto-expressão próprios para o ambiente.
- c. *Habilidades Interpessoais* – Usar a comunicação verbal e não-verbal para interagir em vários ambientes.
- d. *Auto-expressão* – Usar diversos estilos e atividades para expressar pensamentos, sentimentos e necessidades.

3. *Autocontrole*

- a. *Habilidades de Adequação* – Identificar e controlar o estresse e fatores correlatos.
- b. *Controle de Tempo* – Planejar e participar em um equilíbrio de cuidados pessoais, trabalho, lazer e atividades de repouso, para promover a satisfação e a saúde.
- c. *Autocontrole* – Modificar o próprio comportamento em resposta às necessidades ambientais, demandas, restrições, aspirações pessoais, retroalimentação a partir de outras pessoas.

ANEXO F – PROTOCOLO PARA A CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS

Foto do brinquedo

A. Descrição do brinquedo:

B. Função do brinquedo:

C. Categoria atividade lúdica:
Subcategoria:

D Componente de desempenho mais requerido:

Aponte as 5 subcategorias mais desenvolvidas ligadas ao componente escolhido

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

E. Componente de desempenho menos requerido:
