

O RECURSO PEDAGÓGICO SOB O PONTO DE VISTA DO ALUNO DA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA¹

THE PEDAGOGICAL RESOURCE UNDER THE VIEW OF THE SPECIAL EDUCATION STUDENT IN THE PEDAGOGY COURSE

Carlos Alberto Valero de FIGUEIREDO²
Eduardo José MANZINI³

RESUMO: o presente estudo analisa as atribuições de formandos em pedagogia, Habilitação em Educação Especial, sobre o recurso pedagógico para alunos com necessidades especiais. A pesquisa, realizada por meio de questionários, teve como participantes 33 formandos em pedagogia. Os resultados indicaram que a definição de recurso pedagógico baseia-se numa concepção de aprendizagem e que as categorias de deficiência mais indicadas para utilização de recursos pedagógicos específicos são a deficiência visual, física e mental.

PALAVRAS-CHAVE: recursos pedagógicos em Educação Especial; formação de professores em Educação Especial; ensino do aluno com deficiência.

ABSTRACT: this study analyzes the attributions of graduating Pedagogy students in Special Education about the pedagogical resources to pupils with special necessities. The research, accomplished through questionnaires, had 33 students graduating in Pedagogy. The results indicated that the definition of pedagogical resource is based in a learning conception and the most indicated categories of deficiency to the utilization of specific pedagogical resources are visual, physical and mental.

KEYWORDS: pedagogical resource in Special Education; teachers education; teaching of the deficient student.

1 Introdução

Na maioria das situações educacionais o professor ou educador faz uso de recursos pedagógicos. Porém, o uso que o professor faz do recurso pedagógico pode estar sedimentado, claramente, em uma teoria, por ele definida, ou pode estar baseado em sua experiência e intuição decorrente da prática pedagógica cotidiana.

Mesmo naquelas situações nas quais o professor indica não utilizar nenhuma teoria específica, é possível analisar as concepções subjacentes a ação pedagógica.

Sabemos que muitas das ações pedagógicas praticadas em sala de aula estão calcadas em determinadas concepções sobre ensino, aprendizagem e aquisição ou construção de conhecimento. Desvendar essas concepções pode indicar caminhos mais claros sobre o processo de ensino e aprendizagem que está sendo desenvolvido pelo professor.

¹ Trabalho de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação da Unesp, Marília, em 2002.

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.

³ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Marília.

Entretanto, as concepções que o professor vier a apresentar também são um tipo de conhecimento que foi construído, decorrente de sua formação enquanto estudante e, depois, enquanto profissional. Assim, é possível estudar as concepções decorrentes da formação profissional e acadêmica. Exatamente nesse contexto se insere nosso interesse: estudar a concepção de estagiários de pedagogia sobre o tema *recurso pedagógico*.

Aliado a esse primeiro ponto, inclui-se uma segunda questão: a formação do estagiário em Educação Especial para atuar com alunos com deficiência poderia vir acrescentar alguma atribuição diferente decorrente da própria concepção que o estagiário tem sobre quem é o aluno especial ou com deficiência?

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi identificar a concepção que estagiários em formação em Educação Especial têm sobre o recurso pedagógico e verificar possíveis diferenças entre tais concepções em relação às áreas de atuação desses alunos.

1.2 O brinquedo e o recurso pedagógico em educação especial

A literatura que trata da questão de recursos pedagógicos para alunos especiais não é vasta. Geralmente, os autores frisam a importância do brinquedo e do jogo como recurso pedagógico para o ensino de alunos especiais, bem como citam especificidades inerentes às várias categorias de deficiência em que o recurso deva ser adaptado ou adequado.

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

Mrech (2000) assinala o papel essencial que o brinquedo pode assumir para a definição da atividade psicopedagógica junto ao aluno especial, colaborando para que se perceba o aluno em toda a sua especificidade. A autora aponta quatro dimensões que devem ser analisadas em um brinquedo ou material pedagógico para verificar se ele pode se constituir em um elemento estruturador de conhecimento: 1) verificar se os objetos contêm um saber potencializado, portanto não pronto e acabado; 2) verificar se os objetos são dinâmicos, isto é, se alteram-se em função de elementos repertoriais do usuário; 3) verificar se podem ou não desencadear relações entre pessoas; e 4) verificar a sua história, ou seja, a sua relação com a cultura em que foi produzido.

Ao tratar das potencialidades do jogo na organização de currículos para deficientes mentais, Ribeiro (2000) cita quatro aspectos que devem ser considerados na utilização do jogo na escola: 1) o espaço físico deve ter uma organização coerente, lógica, não aleatória; 2) o oferecimento de materiais deve permitir à criança assumir papéis complementares; 3) os materiais oferecidos devem possibilitar à criança o desenvolvimento do papel em toda a sua complexidade; 4) o espaço do jogo deve

ser preservado de maneira a evitar a intervenção de demandas das demais atividades da sala.

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

Uma definição de *recurso pedagógico* para o ensino do aluno com paralisia cerebral é a apresentada por Manzini (1999), para o qual a utilização do brinquedo em sala de aula pressupõe, necessariamente, que o mesmo possa assumir um novo atributo: ser encarado como *recurso pedagógico*. Este autor estabelece, assim, as principais diferenças entre recurso pedagógico, jogo e brincadeira:

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

Por essa definição, o recurso pedagógico seria *um estímulo concreto, manipulável e com finalidade pedagógica*. Assim, a concretude e o objetivo de sua utilização (finalidade pedagógica) são os dois elementos essenciais que diferenciam um recurso pedagógico de quaisquer outros objetos ou procedimentos que possam estar envolvidos numa determinada situação de ensino.

Em relação ao lugar ocupado pelo recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem, Manzini (1999) situa dois momentos básicos nos quais o recurso pedagógico pode ter um papel importante: a avaliação do aluno e o ensino propriamente dito. Para o autor, o processo de ensino se desdobra nas seguintes etapas: 1) avaliação; 2) identificação de objetivos; 3) seleção e utilização de recursos, técnicas e procedimentos; e 4) avaliação dos resultados. Na avaliação, o recurso aparece em dois momentos: no início e no final do processo de ensino. Em ambas as etapas, deseja-se saber *o que a criança sabe ou não*, e recursos pedagógicos específicos podem ser utilizados dependendo do que se quer avaliar, em termos do que o aluno sabe previamente, antes do processo pedagógico ser iniciado, e o que ele sabe quando cada fase deste processo é concluída.

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

É comum observar que, em diferentes momentos do processo de ensino, muitos recursos pedagógicos são adaptados, modificados, das mais diferentes maneiras, tanto por professores como por técnicos, devido ao fato de os recursos existentes

não se adequarem da maneira desejada aos objetivos e conteúdos previamente definidos e aos próprios alunos para os quais são direcionados. Por outro lado, como bem observa Manzini (1999), no caso do ensino, deve haver uma preocupação em relação à adequação do recurso pedagógico ao objetivo pretendido.

Schmitz (1988) indica como principal função do recurso o auxílio que ele pode desempenhar para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação do aluno, bem como sua capacidade de estabelecimento de analogias. Neste sentido, o recurso aproxima o aluno da própria realidade, colaborando para que extraia desta o que pode contribuir para sua aprendizagem.

Evidentemente, cada tipo de dificuldade requer alguns recursos que lhe sejam específicos. Mas, certos elementos são necessários e comuns a qualquer tipo de atividade com quaisquer alunos especiais, como um ambiente adequado que, conforme Heymeyer & Ganem (1999), possibilite à criança desenvolver seu potencial de interação, descoberta e compreensão do mundo.

Ao abordar o ensino de alunos com deficiência visual, Bruno (1997) afirma que estes alunos têm necessidade de pessoas que lhes possam servir de ligação, oferecendo informações que permitam a compreensão da origem dos objetos, relações causais e seqüenciais, principalmente para seja possível que tais pessoas compreendam as mudanças inerentes às ações que venham a ser vivenciadas e possam adquirir as necessárias representações conceituais.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre recursos pedagógicos na área da educação especial, percebe-se que alguns autores apontam as especificidades que alunos especiais apresentam e que precisam ser trabalhadas segundo as necessidades educacionais apresentadas. Esta interpretação nos leva a supor que, mais que a existência de recursos especiais, é necessário identificar estas necessidades e prescrever indicações. Neste sentido, seria preponderante o papel do professor como identificador das necessidades educacionais de seus alunos especiais para promover o ensino.

2 Delineamento metodológico do estudo

Participaram do estudo 33 alunos do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial nas áreas de DM (deficiência mental), DA (deficiência auditiva), DV (deficiência visual) e DF (deficiência física) - da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, que faziam estágio no último semestre do curso.

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

Dentre os 33 participantes, 32 eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, tendo todos uma idade média de 26 anos.

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

2.1 Definição, elaboração e aplicação do instrumento para coleta de dados

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

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

Posteriormente, este modelo inicial foi submetido a cinco juízes (um pesquisador com longa experiência em pesquisas na área de Educação Especial e a quatro pesquisadores que atuavam com recursos adaptados e tinham formação diversificada quanto à graduação – Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Fisioterapia). Estes profissionais, por serem estudiosos de diferentes abordagens e refletirem diferentes orientações de atuação, apresentaram várias e valiosas sugestões que, por seu conteúdo altamente significativo, foram incorporadas ao modelo inicial, resultando no modelo final que foi utilizado para a coleta de dados.

O preâmbulo contido no modelo inicial, que situou o motivo da participação dos estagiários e mencionou a socialização dos resultados (inclusive para os participantes) foi mantido no modelo final, pois seria um elemento com algumas funções necessárias: 1) explicitar a transparência do trabalho; 2) colaborar para criar um clima amistoso durante a aplicação do questionário (SELLTIZ et al., 1967); e 3) levar os participantes a perceberem que os resultados da pesquisa poderiam ter um impacto direto em suas atividades acadêmicas e profissionais.

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

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

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

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

A aplicação dos questionários foi feita simultaneamente para todos os participantes de cada uma das turmas, durante os 45 minutos finais das aulas de cada período e por três professores.

2.2 Tratamento e análise da informação

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

Com exceção de um único participante (da área de DA), todos os demais responderam *sim* às perguntas que envolviam duas possibilidades de resposta (*sim* ou *não*).

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

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

Ao realizar a apresentação das categorias procuramos também apresentar os relatos escritos dos participantes a fim de ilustrar as categorias identificadas. Desta forma, a análise enfocou o aspecto qualitativo e o quantitativo.

Procuramos definir categorias claras, precisas e objetivas, considerando respostas que ajudassem a distinguir os limites entre categorias mais ou menos semelhantes. Quanto à inserção dos dados em categorias, perguntamos, constantemente, em que medida cada dado expresso em cada resposta pertencia realmente a uma determinada categoria (SELLTIZ et al., 1967). Essa inserção de dados em categorias foi realizada por consenso entre pesquisador e orientador, portanto essas categorias não foram submetidas a juízes externos.

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

3 Resultados

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

3.1 As definições de recurso pedagógico adotadas pelos participantes

A tabela 1 apresenta a categorização das definições de recurso pedagógico adotada pelos participantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O aspecto da *materialidade* do recurso pedagógico foi um dos atributos amplamente citado. Vejamos outro exemplo:

atividades ou qualquer material que facilite o trabalho e o alcance dos objetivos [e] podem ser adaptados, preexistentes ou de uso social (estagiário da área de DM).

Os dados nos permitem concluir que quase todos os participantes focalizaram a *materialidade* do recurso pedagógico como um de seus atributos essenciais – característica do recurso que, como vimos, foi destacada por Manzini (1999).

3.2 Especificidade dos recursos pedagógicos indicada pelos participantes

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

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

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

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

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

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

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

Quase dois terços dos participantes (tabela 2) indicaram objetos que puderam ser incluídos na categoria *materiais específicos* a cada área de deficiência.

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

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

3.3 Objetivos pretendidos para a utilização do recurso pedagógico

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

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

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

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

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

para discriminação da memória visual, auditiva e intelectual.

3.4 Critérios para seleção de recursos pedagógicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 Razões indicadas pelos participantes para a confecção de recursos

Em relação às razões especificamente indicadas pelos participantes por terem confeccionado recursos pedagógicos para seus alunos (tabela 5), quase dois terços (21) deles ofereceram respostas que puderam ser categorizadas como *atender necessidade específica do aluno*.

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

Categorias	DF	DM	DV	DA	total
Para atender necessidade específica do aluno	5	8	6	2	21
Para facilitar a aprendizagem de forma geral	1	0	0	6	7
Para concluir disciplina do estágio	1	0	0	1	2
Nº o respondeu	2	0	0	1	3
Total	9	8	6	10	33

Dois elementos destacam-se aqui: primeiro, o próprio aluno que, segundo as respostas destes participantes, é o ponto central a ser considerado na confecção de recursos; segundo, a adequação destes recursos às necessidades dos alunos.

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

para atender necessidade específica do aluno.

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

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

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

3.6 Objetivos e respectivos recursos

A tabela 6 apresenta os objetivos que foram indicados pelos participantes no que se refere a intervenções relacionadas aos processos de desenvolvimento, aprendizagem e quanto à intervenção precoce.

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

Tabela 6 - Objetivos indicados pelos participantes e respectivos recursos, por área de atuação.

Categorias	Recursos indicados	DF	DM	DV	DA	total
Aprendizagem	Alfabeto móvel, blocos lógicos, braillito, brinquedos, cadernos, canetas, cartazes, computador, cuisinaire, culinária, dominó, figura-fundo, figuras, fotos, frutas de plástico, giz de cera, jogos, jornais, lápis de cor, livros, máquina de Braille, material dourado, músicas, objetos sonoros, painéis, quebra-cabeça, reglete, revistas, vídeos	15	19	21	20	75
Desenvolvimento	blocos lógicos, brinquedos, computador, desenhos, figuras, fotos, instrumentos musicais, mordedor de borracha,	4	1	0	5	10
Aprendizagem e desenvolvimento	aulas, cartazes, jogos, passeios, visitas	1	6	0	1	8
Socialização	aulas, atividades de vida diária e atividades de vida prática, brinquedos, cartazes, figuras, fotos, jogos, jornais, livros, música, passeios, relaxamentos, revistas, televisão, TV, vídeos, visitas	4	33	0	4	41
Estimulação	av/avp, brinquedos, fichas ampliadas, gravuras, histórias, lápis de cor, massa de modelagem, músicas, papel, texturas, vídeos	7	5	4	2	18
Total		31	64	25	32	152

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

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

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

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

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

A tabela 7 apresenta categorias que indicam elementos importantes nas respostas fornecidas pelos participantes.

Tabela 7 - O que os participantes responderam que fariam, caso algum aluno trouxesse algum brinquedo ou objeto de casa para o estágio, por área de atuação.

Categorias	DF	DM	DV	DA	Total
sem restrições	1	0	3	5	9
Usaria dependendo do objeto ou brinquedo	1	1	1	0	3
dependendo dos objetivos / atividades propostas	4	4	0	4	12
Nº o usaria	3	3	2	1	9
Total	9	8	6	10	33

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

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

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

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

Em relação às turmas, podemos destacar algumas observações.

Exatos dois terços (6 dentre 9) dos participantes da área de DF responderam que utilizariam ou procurariam usar o objeto ou brinquedo de alguma maneira. Portanto, estas respostas indicam que estes participantes seriam mais flexíveis para permitir determinadas mudanças de rumos durante o estágio ou atendimento, quando ocorrer uma situação como a hipotética que foi proposta.

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

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

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

mandaria guardar, por orientação da supervisora.

De maneira inteiramente diferente, a resposta de uma das estagiárias da área de DA, inserida na categoria *usaria, sem restrições*, foi:

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

Outra participante respondeu que:

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

Uma terceira respondeu que:

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

Utilizando recursos adaptados e tendo a avaliação como um critério central a ser considerado, Freitas (2001) pesquisou a performance de alunos pré-escolares com e sem deficiência física, tendo como enfoque teórico o conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vygotsky (1988). Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo com 7 crianças que não apresentava deficiência física; um grupo composto por 7 crianças que apresentava deficiência física (mielomeningocele, distrofia muscular progressiva, paralisia cerebral e malformação congênita). Trinta e cinco tarefas foram selecionadas e adaptadas do Guia Portage (WILLIAMS, 1983). Também foram elaborados e adaptados materiais pedagógicos correspondentes a cada item da avaliação. A avaliação foi realizada em três fases: 1) na primeira não era dado nenhum tipo de ajuda; 2) caso a criança não acertasse, era encaminhada para a segunda fase na qual lhe era fornecida ajuda; 3) na terceira fase, realizada após dez dias, a avaliação era refeita, sem nenhum tipo de ajuda, para verificar o desempenho naquela tarefa. Segundo a autora, os resultados demonstraram que o desempenho nas fases da avaliação foi diferente, sendo que quando recebiam ajuda o desempenho melhorava em ambos os grupos. Constatou-se também que as crianças com paralisia cerebral obtiveram menor desempenho frente ao grupo de crianças com deficiência física. Observou-se que o grupo de crianças com deficiência física conseguiu escores próximos ao grupo de crianças sem deficiência na terceira fase de avaliação, demonstrando que a avaliação baseada em uma única sessão, e utilizada da forma tradicional, pode ser enganosa em termos de potencialidades para essas crianças. Baseado nos resultados, conclui a autora que, ao utilizar o procedimento

mencionado, foi possível fazer uma previsão sobre o potencial de aprendizagem das crianças em ambos os grupos.

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

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

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

Para Siaulys (1997), as dificuldades encontradas na busca de recurso para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno cego são grandes e os recursos específicos são escassos. Segundo a autora, para que o aprendizado de conceitos, tais como forma, tamanho, organização espaço-temporal, esquema corporal, causalidade e pensamento lógico matemático possa ser processado de forma adequada, é necessário a elaboração de materiais pedagógicos que possam ser assimilados pelos outros sentidos: tátil-cinestésico, auditivo e olfativo. Complementa a autora alertando que as possibilidades de desenvolvimento desses recursos são grandes, desde que esses alunos tenham oportunidade de educação com metodologia e recursos adequados e, nesse sentido, indica 44 recursos que podem ser utilizados em salas de aulas com alunos cegos.

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

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

Numa interpretação similar, Cunha (1980) aponta que os jogos que desenvolvem as percepções táteis e auditivas ajudam a criança cega a aprimorar os sentidos dos quais terá que se valer para compensar a deficiência visual. Para essa autora, "os brinquedos têm para a criança cega a função de tirá-la de seu isolamento e dar-lhes oportunidade de aumentar seu conhecimento sobre o mundo que ela não

vê" (CUNHA, 1980, p. 21). Essa afirmação é explicada pelo fato de que as crianças normais são motivadas a explorarem os objetos por que os vêem, porém, a criança cega, por não ver o objeto, não tem esse tipo de motivação e, assim, não vai em direção ao objeto para explorá-lo e manuseá-lo.

É interessante notar que, se por um lado, a literatura da área aponta para a necessidade de especificidade de recursos pedagógicos para o aluno cego, por outro, pudemos verificar que ao indicar recursos pedagógicos, os participantes indicaram somente cinco recursos específicos: brailito, livro adaptado, máquina braille, reglete e material em textura.

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

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

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

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

Para Araújo & Manzini (2001, p. 1) "a educação do aluno que apresenta deficiência física inclui uma variedade de materiais e procedimentos não utilizados rotineiramente no contexto do ensino comum". Para esses autores, a deficiência física implica a caracterização da limitação do desempenho, ou seja, é necessário identificar o problema funcional e indicar recursos alternativos que atendam às necessidades desse aluno. Salientam os autores que os recursos para o deficiente físico incluem uma aplicação funcional no nível motor, relacionada à variação de amplitude de movimento ou de dificuldade de apreensão. Concluem os autores que não basta estabelecer os objetivos instrucionais, é preciso, também, considerar a condição motora do aluno. Não se trata, pois, de um ensino diferente, mas de uma diferenciação que se explica pela complementação dos recursos instrucionais.

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

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

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

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

Ao verificarmos a indicação dos recursos utilizados nos atendimentos por parte dos alunos em formação para atuarem com deficientes mentais, observa-se que são citados: 1) visitas e passeios; 2) atividades para a vida diária; 3) brinquedos que auxiliam a percepção da passagem concreto-abstrato e nos processos de integração e socialização; 4) cartazes que auxiliam na discriminação visual e memória, discriminação de quantidade; alfabetização; 5) culinária; 6) TV e computador; 7) figuras; 8) fotos para o auxílio à comunicação e alfabetização; 9) jogos, 10) jornais; 11) livros; 12) música e instrumentos musicais; 13) painéis, 14) terrário; 15) vídeos.

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

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

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

Referências

- ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001. p. 1-11.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Material pedagógico*: manual de utilização. Rio de Janeiro: MEC/CENESP/FENAME/APAE de São Paulo. 1980. p. 410-445.
- BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual*: reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
- CUNHA, M. H. S. Brinquedo, desafio e descoberta BRASIL. In: Ministério da Educação e Cultura. *Material pedagógico*. Rio de Janeiro: MEC/CENESP/FENAME/APAE de São Paulo. 1980. p. 09-22.
- FREITAS, J. F. S. *Avaliação do desempenho cognitivo em pré-escolares com e sem deficiência física*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Jandaia do Sul.
- HEYMEYER, U.; GANEM, L. *Observação de desempenho*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1999.
- IDE, S. M. O Jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANZINI, E. J. Recursos Pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*. n. 84, v. 36, p. 17-21, 1999.
- MRECH, L. M. O Uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social: estratégias e táticas*. São Paulo: Agir, 1974.
- REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- RIBEIRO, M. L. S. O Jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SELLTIZ; et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder / Ed. da USP, 1967.
- SIAULYS, M. O. C. A importância do brinquedo e do brincar para a criança deficiente visual. In: BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual*: reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997. p.60-76.
- SILVEIRA, M. S. *Os Jogos e a adolescência*. (Palestra). Seminário sobre Tecnologia Educacional e adolescência. ABT/RS, Julho, 1993. In: Internet, <http://www.c5.cl/ieinves-tiga/atas/ribie98/218.html>.
- SCHMITZ, E. F. *Didática moderna: fundamentos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. cap. 14, p. 136- 148.
- WILLIAMS, L. C. A. *Favorecendo o desenvolvimento de crianças excepcionais em fase pré-escolar através de treino dado a seus familiares no ambiente natural*. 1983. 629 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

C. A. V. Figueiredo & E. J. Manzini

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

Recebido em: 10/05/2002
Revisado em: 10/11/2002
Aceito em: 28/11/2002