

# Brincando com Rolinhos de Papel<sup>1</sup>

Marina Silveira Palhares

Professora do curso de Terapia Ocupacional da UFSCar

## Resumo:

Neste artigo partimos do princípio de que o uso de jogos e brinquedos auxilia a aquisição de conhecimentos pela criança. Buscando apoio em Wallon, que insiste na incorporação gradual das crianças à vida social organizada pelos adultos, pode-se afirmar que o espaço oferecido pelo adulto à criança será, sempre, um espaço educativo. O tipo de *pista* educativa que este espaço estará oferecendo à criança será diferente em cada caso: estantes altas e trancadas darão estímulo diverso de mesinhas colocadas em local acessível e com brinquedos. Vygotsky estuda o papel do brinquedo no desenvolvimento e afirma:

*Para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado, de maneira considerável — e o de um bebê, de maneira absoluta — pelas condições em que a atividade ocorre. (Vygotsky, 1991, p.109)*

No caso específico da aquisição e desenvolvimento das noções de tempo e espaço, sobre as quais debruçaremos nosso olhar neste texto, a possibilidade de locomoção, o convite feito pelos brinquedos para trepar, correr, escorregar, andar será diferente do convite feito por uma sala ampla e vazia. Kishimoto afirma:

*A organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje uma das preocupações da maioria de educadores e profissionais de instituições infantis. (Kishimoto, 1982, p.30)*

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil, brinquedos alternativos, creche

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no XI Congresso Brasileiro de Educação Infantil - OMEP/BR/Pa, de 17 a 21 de julho de 1995, sob o título: "Usando sucatas como meio auxiliar na construção das noções de tempo e espaço". Uma segunda versão, mais próxima da atual, "Brincando com rolinhos de papel" foi apresentada na 18ª Reunião Anual da ANPEd, em setembro de 1995.

## A CRECHE

O trabalho prático foi desenvolvido em uma instituição filantrópica da cidade de São Carlos, que é uma instituição sem fins lucrativos, mantida através de doações individuais, recebendo também verba da LBA e de convênios mantidos com a com prefeitura municipal e com empresas privadas. A situação sócio-econômica das crianças atendidas é de pobreza, situando-se a renda familiar entre até um e três salários mínimos. Esta instituição recebe crianças de 0 a seis anos, em período integral, sendo condição de aceite e permanência da criança na creche o trabalho da mãe. Dois princípios orientam o atendimento: alimentação e higiene. O assistencialismo do atendimento é facilmente constatado na rotina das crianças, marcada pelos horários de café, lanche, escovação (de dentes e de cabelo), troca de fraldas nos menores, almoço, repouso, banho, lanche e jantar. No horário não há previsão de brincadeiras ou qualquer outra atividade além das citadas. Os brinquedos e objetos de uso pessoal são guardados em armários fechados, altos, fora do alcance das crianças. A diretora afirma que o alto custo de manutenção da creche não permite colocar brinquedos à disposição das crianças, "já que estas logo os estragavam." Para as crianças de 4 a 6 anos a prefeitura municipal mantém 3 professoras em um dos períodos do dia, a fim de que elas recebam atendimento pré-escolar. Os brinquedos de pátio estão em mal estado de conservação: as gangorras foram isoladas por estarem demasiadamente gastas, oferecendo riscos às crianças. Há um bom tanque de areia, em boas condições de higiene. Há árvores nesta área, provendo parte do pátio com sombra. Na parte interna da creche há um salão amplo, vazio, em que as crianças permanecem grande parte do período da manhã. Não havia brinquedos disponíveis, nenhuma brincadeira era

proposta pela pajem responsável pelas crianças. As crianças vagavam, sem objetivo aparente, formando grupos menores, algumas estavam encostadas na parede sem que se pudesse determinar para onde olhavam. Foi possível observar as crianças no banho: elas formavam uma "fila do banho". Uma das pajens observava as crianças se ensaboando, auxiliava a lavagem do cabelo quando necessário, verificava as áreas de maior sujeira e limpeza — orelhas, costas, pés. A outra pajem enxugava as crianças. As crianças se enxaguavam sozinhas e vestiam com pouca ajuda. A atitude das crianças era de passividade e dependência enquanto as pajens enxugavam e quando penteavam os cabelos. As crianças esboçavam nenhum gesto de independência: apenas quando por outra esquivavam o corpo, desviando-se de movimentos mais fortes nos cabelos. Neste artigo buscarei tratar de forma teórico-prática uma intervenção realizada neste espaço, tendo sido focalizada a aquisição das noções de tempo e espaço para as crianças da faixa etária de três anos completos a quatro anos.

**A Aquisição das noções de Tempo e Espaço**

O desenvolvimento das noções de tempo e espaço não é inato, mas vai sendo aprendido pela criança de forma gradual. Segundo Gesell (1979, p.22) "*O bebê tem dificuldade em adquirir a sua idéia do espacial aqui e além e do temporal agora e depois através do progresso gradual do desenvolvimento*". São inúmeros os autores que afirmam que as percepções não são inatas, mas desenvolvem-se com a experiência e com a maturidade das células nervosas. A interação entre fatores biológicos e sociais é vista como fundamental para o desenvolvimento da criança, e os manuais de estímulo ao desenvolvimento infantil, de forma geral, se baseiam nestes pressupostos (Cf. Lira, 1977; Lévy, 1985; Ancillotti, 1989). O conhecimento do espaço e do tempo só se desenvolve se só pode ser compreendido se observado como parte



processo de desenvolvimento das relações pessoais com o próprio corpo, que leva a formação do *esquema corporal* da criança. Entendemos por esquema corporal a imagem inconsciente que o ser humano tem do seu corpo. O desenvolvimento das relações espaciais e temporais *se dá em relação ao corpo da criança*. Deixamos de ver, portanto, as relações espaciais e temporais como abstratamente configuradas, buscando o referencial teórico que situa estes conceitos como verdadeiras relações e toma como ponto de referência destas relações o corpo e o conhecimento que a criança tem do seu corpo.

Ao iniciarmos este estudo pelo desenvolvimento da criança pequena não poderemos deixar de retomar brevemente os aspectos ligados à maturação neuro-psico-motora do bebê. A maturação do tonus e da postura, que se desenvolve rapidamente na criança no primeiro ano de vida, dará ao bebê as primeiras noções de seu corpo no espaço. Ao ser carregado, amamentado, limpo e acariciado o bebê reagirá, buscando condutas adaptativas e adquirindo o que Wallon denominou "impressões". Sobre uma base de repetidos estímulos e no decorrer da maturação estas impressões iniciais vão sendo transformadas pelo bebê em percepções. Os bebês normais se desenvolvem em diferentes ritmos, e todos sofrem a influência do meio social em que vivem, do tipo de estímulos que recebem, como nos diz Coriat:

*O esquema corporal vai se estruturando no decorrer do tempo, modelado pela experiência individual que dá singularidade ao modelo biológico* (Coriat, 1977, p.155)

Todas as relações espaço-tempo se moldarão, também de forma gradativa, como relações a este corpo que o bebê começa a conhecer, sobre a influência de seu meio e das pessoas que a cercam. *Ao lado*, será sempre uma referência a um objeto, *ao lado de, em frente ou*

*atrás de, antes ou depois de alguma coisa...* No centro destes referenciais está o bebê, com seu corpo, como primeiro objeto que ele manipula e conhece. As relações com o próprio corpo e com o corpo do outro são vistas também como a base da identidade infantil por Manoni (1983). A aprendizagem tanto espacial como temporal é uma aprendizagem afetiva, como diz Silva (S.d.). A percepção do tempo e do espaço depende da relação que mantemos com este tempo e com este espaço, relação esta mediatizada por nosso corpo. A construção das relações espaço-temporais na criança implicam na capacidade de 'inserir-se a si mesma e aos objetos no espaço e no tempo" (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p.37).

Para Jean-Claude Coste:

*A estruturação espaço-temporal é um dado importante para a adaptação favorável do indivíduo, ela permite-lhe não só movimentar-se no espaço, mas também concatenar e dar seqüência aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-las no espaço, coordenar sua atividade e organizar sua vida cotidiana.* (Coste, 1978, p.56/57)

Para que a criança tenha seu desenvolvimento neuro-motor adequadamente estimulado algumas condições básicas devem ser preenchidas e estas condições vão ser diferentes de acordo com a idade da criança. Assim, o bebê que é deixado a maior parte do tempo num quarto, isolado dos ruídos normais de uma casa, raramente carregado ao colo, trocado e manipulado terá menos oportunidades de desenvolvimento que aquele bebê que é constantemente trazido para o convívio familiar, que troca constantemente de espaços, usando um carrinho, um bebê conforto etc. para acompanhar o ritmo normal do local onde ele se encontra. O ritmo da casa, com seus horários de repouso, de alimentação, de ruídos, irá fornecendo ao bebê pistas sobre o tempo, influenciando na aquisição das primeiras noções



temporais; o carregar, manipular, levar a diferentes espaços e posturas irá fornecer ao bebê as primeiras noções espaciais. Como estas noções de tempo e espaço são vividas pelo bebê em conjunto, todo seu corpo se dedica a vivenciá-las, montando a base das suas relações com o mundo.

Até aqui, nada de novo, estas considerações são por demais conhecidas. Infelizmente, entretanto, observa-se com frequência que as instituições que recebem sob seus cuidados as crianças pequenas ainda não utilizam deste conhecimento para programar o dia a dia das crianças, deixando-as longo tempo nos berços e quase sem estímulos. Com isto, os bebês estão aprendendo um padrão de comportamento motor restrito, estão utilizando de maneira restrita sua capacidade de movimentar-se no espaço, não estão sendo favorecidas as suas potencialidades de desenvolvimento intelectual. Para o desenvolvimento psicomotor normal da criança pequena alguns pré-requisitos também precisam ser preenchidos. Piaget (1978) demonstrou exaustivamente que a base para o desenvolvimento são as experiências sensório-motoras da criança, que serão construídas no seio das constantes interações do organismo e do meio. Se a criança é tolhida em seus espaços, podendo locomover-se em espaços muito restritos, estará ela sendo auxiliada ou prejudicada em seu desenvolvimento? Wallon afirma que é a partir da ação que a criança passa à representação mental, ao simbolismo e à operação. A atividade motriz contribui para o desenvolvimento da inteligência. Pesquisadores do desenvolvimento infantil elaboraram diversas avaliações para auxiliarem na observação do desenvolvimento da criança. As tabelas de desenvolvimento podem nos auxiliar a investigar os níveis de desenvolvimento das crianças e auxiliam ainda a detectar alguns problemas. Antes de iniciar a utilização de tabelas ou gráficos de desenvolvimento é prudente

recordar o alerta de Gesell sobre "*bons e maus us normas etárias*". Para este autor os per desenvolvimento servem para esboçar a maturidade são insuficientes para determinar se uma dada cr lenta ou brilhante, a importância de acompanh série de perfis de comportamento das crianças e equipar aqueles que acompanham a criança no de possibilitar a interpretação das seqüências e e de maturidade numa dada criança (Cf. Gesel p.39). A preocupação com o modo de estudar a c com o uso a ser feito das observações tamb presente em Wallon (1986: "*Como estudar a cri*). Para este autor "*Não há, propriamente, observa seja um decalque exato e completo da re* (1986, p.73). Compreende-se que as normas são usadas com flexibilidade. Vayer a partir de I.L.G. sintetiza estes comportamentos em qual Vayer, 1977, p.22/23).

Foi por termos tido freqüentemente cont uma destas instituições, através dos nossos a graduação em terapia ocupacional, e perceb dificuldades de modificar a situação da ca objetos disponíveis para as crianças como ser sempre explicadas pela carência de mate permitir às crianças brincarem e se utili brinquedos, que decidimos nos utilizar de brin sucata, ou seja, quase sem custos, tentando estratégia não só permitir às crianças o man livre do material, mas impedir que as explicações da ausência dos recursos permanecesse.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Conhecemos e concordamos com a tese d quanto ao direito das crianças de terem obje bonitos, entretanto julgamos nesta ocas utilização de sucatas seria a abordagem ameaçadora para a entrada nesta instituição

### *BRINCANDO COM ROLINHOS DE PAPEL<sup>3</sup>*

#### *Material:*

Rolinhos de papelão (parte interna do papel higiênico); - Durex colorido, nas cores amarelo, vermelho, azul e verde.

#### *Preparação:*

Os rolinhos de papel foram cortados ao meio. Em cada parte foi colada uma tira de durex colorido, fazendo o círculo. Foram preparados antecipadamente rolinhos em cores e quantidade suficiente para se atender a cerca de 35 crianças de uma só vez. Havia rolinhos com uma só tira de durex, em cada uma das quatro cores, para todas as crianças.

#### *Evolução:*

O grupo de crianças observadas situa-se na faixa etária de 3 a 4 anos incompletos, sendo composto por cerca de 35 crianças, que não freqüentam as classes de pré-escola. Estas crianças foram escolhidas por não receberem outro atendimento além dos cuidados descritos de alimentação, higiene e guarda.

As crianças foram colocadas em círculo, sentadas no chão. A caixa de papelão foi aberta no centro do círculo. As crianças foram estimuladas a explorar o material, sendo incentivadas com perguntas como: o que tem aí?; vocês sabem como é feito isto?; que vamos fazer com estes rolinhos? As crianças ficaram algum tempo

manipulando os rolinhos, rolando-os como carrinhos, usando em construção de torres. Esta utilização de objetos numa função não imediatamente identificada com os mesmos, como carrinhos por exemplo, pode ser vista como uma característica de desenvolvimento, como estudada por Vygotsky: os rolinhos funcionam como pivô da separação do significado "carrinho" do carrinho real, invertendo a razão significado/objeto, onde o significado passa a predominar. Esta capacidade de criar uma situação imaginária é vista por Vygotsky como a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (Cf. Vygotsky, 1991, p.105/118).

As crianças ficaram curiosas quanto ao durex colorido, era um material novo para elas. Algumas crianças apenas tiravam os rolinhos da caixa, jogando-os aleatoriamente ao chão, sem estabelecer claramente uma atividade de jogo. Outras crianças exploravam ativamente o material, por exemplo: agrupando as cores, olhando através do túnel de papelão, brincando de "binóculo".

As monitoras solicitaram que as crianças mostrassem os rolinhos iguais ao rolinho que uma delas apresentava, iniciando pelo rolinho com a faixa amarela. Acompanhando o desenvolvimento da noção de cor, conforme cita Vayer (1977), não importava naquela etapa do desenvolvimento das crianças que elas soubessem ou não nomear corretamente a cor, mas que a impressão visual do amarelo pudesse ser reconhecida como uma igualdade. Este reconhecimento estava facilitado por terem os objetos a mesma forma. A maior parte das crianças foi capaz de mostrar os rolinhos amarelos, as crianças que não conseguiram foram estimuladas, através das outras crianças e das monitoras,

<sup>3</sup> Agradeço a colaboração das alunas de graduação do curso de terapia ocupacional da UFSCar, especialmente a Vanessa Fraianelli e Valéria Melacci, que participaram comigo de diversas atividades junto ao projeto "Brinquedoteca", atividades estas que influenciaram nas reflexões aqui apresentadas.



a verificar o acerto de sua escolha. Caso não conseguissem escolher o amarelo na segunda ou terceira tentativa, não eram mais corrigidas. As monitoras passaram a perguntar às crianças se havia outros objetos da mesma cor na sala. Esta etapa da atividade exige das crianças que, dentre os diferentes atributos de um objeto, elas separem um, - a cor, para estabelecer a identidade. Muitas crianças conseguiram perceber o amarelo nas roupas, em alguns enfeites da sala. Mesmo as crianças que não haviam conseguido escolher o rolinho amarelo puderam, por imitação de outras crianças, encontrar o amarelo em outros objetos. Wallon<sup>4</sup> trata da importância da imitação para a criança pequena. Para Vygotsky:

*O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 1991, p.98)*

Podemos afirmar que este conceito orientava o trabalho com as crianças: as crianças que se mostraram incapazes de identificar uma cor puderam estabelecer semelhanças e igualdades a partir das "pistas" dadas por outras crianças e pelas monitoras. Pode-se verificar, portanto, que o conhecimento das cores, ainda não utilizável de forma independente por parte das crianças, o que poderia caracterizá-las como possuindo um atraso de desenvolvimento relativo a este aspecto cognitivo, existe em germe e que o enriquecimento das situações sociais

<sup>4</sup> Wallon trata do desenvolvimento da modelagem do próprio sujeito a partir do modelo das coisas. Para a criança de três ou quatro anos, nesta idade que coincide com a "crise da personalidade", "*à medida que sente necessidade de afirmar-se, a criança se interessa pelas outras pessoas como tais; e manifesta este interesse imitando as, o que significa procurar conhecê-las melhor e, ao mesmo tempo, privá-las de suas vantagens*". (Wallon, 1986, p.98)

em que este conhecimento seja requerido, bem como processo social de aprendizado levará a conquista de conhecimento. A seguir as monitoras fizeram o mesmo tipo de atividade usando os rolinhos vermelhos. Após esta atividade os outros rolinhos foram colocados na caixa, deixando apenas os rolinhos amarelos e vermelhos. Com apenas duas cores disponíveis todas as crianças conseguiram mostrar "o rolinho igual" demonstrando a maior facilidade de escolher o atributo "cor" quando comparado a uma outra cor fortemente contrastante. A fisiologia tem indicado que a primeira cor claramente distinguida pelos bebês é o amarelo, seguida pela cor vermelha. Por isto as cores foram apresentadas nesta ordem às crianças. Tendo todas as crianças escolhido acertadamente as cores uma das monitoras perguntou: "Alguém sabe o nome desta cor?" Muitas crianças gritaram: "Amarelo!" Brincaram então com a palavra amarelo, amarelo, marmelo, martelo, e, pois, brincando com o som, a criança desenvolve, na forma lúdica, sua capacidade exploratória da voz, do timbre, e do significado das palavras. Mesmo que não todas as crianças fossem capazes de responder imediatamente à pergunta sobre a cor do rolinho o exercício lúdico de brincar com os sons as alegrava e facilitava a fala espontânea. A mesma atividade foi realizada para os rolinhos vermelhos.

Após esta atividade as crianças começaram a brincar novamente com os rolinhos, transformando-os em carrinhos e em blocos de construção, empilhando-os e mostrando-se dispersas. Não assumiam posturas típicas de faz-de-conta, o manuseio dos objetos não mostrava empobrecido se observado em comparação com o que se espera nesta idade; não assumiam papéis — motorista, arquiteto, etc. A utilização do espaço



sala também estava limitada, mesmo os “carrinhos” só eram manipulados próximos ao local onde as crianças se encontravam. Esta pequena exploração do espaço poderia ser explicada pela falta de estimulação na qual estas crianças vivem, que traz uma apatia geral, restringindo o domínio do espaço; associada a esta causa há o estímulo do adulto, ali representado pelas monitoras, que era forte demais para que elas se afastassem; outra hipótese explicativa é a de que a organização do espaço está sendo demasiadamente pobre para atuar como estímulo para estas crianças, não existindo outros pontos de referência para a atividade motora.

Após alguns minutos uma criança perguntou sobre o que iriam fazer agora. A atenção das crianças indicava que o “intervalo” composto pelas atividades não dirigidas já havia sido suficiente e uma das monitoras começou a explorar as possibilidades de percepção espacial, colocando o rolinho em posições diversas, perguntando e estimulando a resposta, por exemplo:

- “Onde está rolinho amarelo do Marcos?”  
(monitora)
- “Está atrás” (uma criança)
- “Atrás de quem?” (monitora)
- “Aqui” (diz Rodrigo mostrando o rolinho)
- “Onde a gente pode por este rolinho?” (monitora)
- “Na cabeça” (Outra monitora colocando o rolinho na cabeça)
- “Todo mundo” (As crianças imitam)
- “Onde mais?” (monitora)
- “Na mão” (uma criança)

- “Todos, ... muito bem...” E onde estava antes?  
(monitora)

- “Na cabeça” (várias crianças) - ...etc.

As crianças brincaram de explorar as posições dos rolinhos no espaço, em relação a seu próprio corpo, sendo estimuladas a também relacionar o “antes” e o “agora”, em cima e em baixo, de um lado e do outro, de uma cor e de outra, relacionando as posições dos objetos em relação a outros objetos. As monitoras perceberam que as crianças tinham muita dificuldade em estabelecer as posições dos objetos, não dominavam os conceitos de direita e esquerda, se confundiam em relação ao tempo imediato de “antes”. Mesmo com ajuda de algumas crianças que já acertavam, parte das crianças não conseguiu acertar a posição dos objetos. Este atraso na conquista das posições do objeto no espaço mostra um fraco domínio do mundo para a faixa etária em que se encontra o grupo de crianças. Como estas crianças estão limitadas nas suas atividades diárias pelo tipo de rotina imposta na creche resta a elas poucas oportunidades de lidarem mais livremente como seu próprio corpo no espaço. Após a exploração destas possibilidades com as crianças foi iniciada uma atividade na qual as crianças se envolveram bastante, embora muitas dificuldades tivessem que ser superadas. Foram cantadas músicas que envolvem noções básicas de esquema corporal, acompanhadas por gestos e movimentos rítmicos com os rolinhos. O objetivo desta atividade era o de reforçar as noções de tempo e espaço, já que a música, com o ritmo e os intervalos, é um meio privilegiado para a percepção dos tempos. Foram utilizadas as músicas:

*Cabeça, ombro, joelho e pé Cabeça, ombro joelho e pé*

*Cabeça, ombro, joelho e pé, Olhos, boca, nariz joelho e pé, joelho e pé (2 vezes) Pem!*

**Vamos Rodar**

Melodia: *A canoa virou*  
(SCHILAPO: 1976.)

*Para cima a mão direita  
Para baixo vai levar  
A roda está feita  
Vamos já rodar, rodar, rodar.*

*Vamos todos minha gente  
Rodar, rodar, rodar  
Vamos todos para frente  
E Pular, pular, pular.*

*Pulinhos para frente  
Pulinhos para trás  
Mãozinhas para cima  
Alegres a cantar.*

Após algumas tentativas as crianças conseguiam acompanhar o ritmo da música. A percepção de direita e esquerda estava ausente e não foi exigida. (O desenvolvimento completo da lateralidade só é esperado mais tarde, em torno de 5 anos). Neste momento foi possível verificar que grande parte das crianças dominava fracamente os movimentos mais amplos do corpo, com dificuldade de executar com destreza e graça movimentos de abaixar, levantar, tocar delicadamente partes do corpo. Esta coordenação motora grossa que dá agilidade à criança de três anos, bastante característica desta idade, se mostrava débil nas crianças: seus gestos e movimentos eram mais desordenados e grosseiros, não se mostravam à vontade com o próprio corpo. A seguir os rolinhos com o durex amarelos e vermelhos foram ordenados começando com um rolinho amarelo seguido de um vermelho, outro amarelo, outro vermelho e assim por diante. As crianças foram convidadas a bater uma palma para o rolinho amarelo e duas para o vermelho, estabelecendo uma seqüência rítmica. As crianças

gostaram bastante desta leitura rítmica. Fixaram uma regra de que quem errasse deveria “pagar prenda”, as prendas eram sugeridas pelas crianças ou pelas monitoras, e eram constituídas de seguir ordens que envolviam uma atividade física: correr até a parede e voltar, ficar em um pé só, dar três saltitos, virar cambalhota, etc. Algumas crianças gostaram dos “castigos” e erravam para exibir sua capacidade, outras se envergonharam ao errar e recusavam o cumprimento do castigo, que era trocado pelas crianças por outro mais simples. Foram feitas variações rítmicas. As monitoras introduziram gestos para os rolinhos: amarelo bate os braços dobrados como uma galinha e diz cocó, vermelho agacha no chão. Os rolinhos foram apresentados devagar, de tal maneira que as crianças mais lentas pudessem “copiar” as mais ágeis. As crianças riam muito com este jogo, mantiveram os “castigos” para aqueles que erravam.

Segundo as teorias de integração sensorial, cujo expoente máximo está representado pela pesquisadora norte americana Jean Aires, o fornecimento simultâneo de estímulos em várias áreas cerebrais com a exigência de uma resposta organizada auxilia o desenvolvimento de respostas comportamentais mais elaboradas porque integra vários estímulos, a nível cortical, buscando respostas a níveis cerebrais superiores. A utilização do rolinhos, com a estimulação visual proporcionada pela cores, unida a percepção de sons e ritmos, já oferece oportunidade de trabalho integrado de dois sentidos, visual e o auditivo. Se a estes estímulos se une movimento, com deslocamentos verticais e horizontais teremos ainda a movimentação da cabeça com toda implicação da estimulação labiríntica. Esta estimulação



labiríntica estará também atuando a nível do sistema nervoso central, sendo recebida pela criança como um estímulo a mais a ser integrado. Nas canções que exigiam o toque em partes do corpo temos ainda a estimulação tátil, integrando na atividade outro dos nossos sentidos. A estimulação simultânea de três sentidos já traz benefícios para a maturação neurológica, permitindo um nível de organização cerebral superior. Estes estímulos devem ser fornecidos de forma controlada para que não haja uma irritação nervosa da criança, pois se os estímulos forem excessivos atuarão como fator de desorganização e de irritação. Para controlar a dosagem dos estímulos uma boa medida é observar a reação das crianças aos estímulos e deixar que eles mesmos demonstrem se estão se organizando ou se excitando: se as respostas se mostram ordenadas e os ruídos são de alegria os estímulos estão adequados; se, ao contrário, os erros estão aumentando e os risos e movimentos se mostram mais incoordenados pode ser sinal de que os estímulos foram excessivos. Nesta parte da brincadeira os conceitos de tempo e espaço foram trabalhados, pois seguir uma seqüência é reconhecer o antes e o depois, e observar esta seqüência através de uma ordenação espacial é uma atitude bastante complexa. A maior parte das crianças foi capaz de acompanhar a brincadeira com ajuda das monitoras. Esta foi a última atividade desenvolvida com as crianças nesta manhã.

Apoiando nossas observações nas descrições de Gesell do comportamento da criança foi possível perceber que as crianças deste grupo se encontram, de maneira geral, com uma defasagem de desenvolvimento nos aspectos relativos ao domínio do seu próprio corpo

no espaço, havendo uma insuficiente possibilidade de evolução, movida, ao menos em parte, pela pobreza educativa do meio. Não significa que estas afirmativas sirvam a todas as crianças deste grupo, mas como nossa opção foi a de verificar as possibilidades de influência global do meio no grupo de crianças torna-se significativo descobrir que a maior parte das crianças apresenta um atraso de seis meses até um ano na idade motriz e das relações espaço-temporais. O vocabulário das crianças c pobres, sendo pequenas as expressões de tempo. Se por um lado a rotina diária auxilia na ordenação do tempo lógico, por outro a rigidez desta rotina faz com que estas noções de tempo e espaço evoluam muito lentamente, a igualdade dos dias não ganha marcas que os diferencie. As crianças também não são estimuladas a conversar, o que empobrece as possibilidades de aquisição de linguagem. A experiência de utilização de sucatas com as crianças pode ser criticada pela necessidade real, e pelo direito de as crianças possuírem brinquedos bonitos e novos, entretanto a utilização de sucatas foi nosso recurso de aproximação no caso desta instituição que usa como desculpa pela inatividade das crianças a precariedade das condições materiais. Foi possível perceber que há necessidade de um trabalho contínuo neste local, envolvendo orientação, debates e atividades com as pajens e com as crianças, uma vez que as pessoas que lidam com estas crianças se sentem confortáveis e apoiadas pelo tipo de filosofia assistencialista que as orienta. Ficou bastante evidente também a necessidade de interferir na adequação do espaço físico, que necessita da instalação de equipamentos que estimulem as crianças a brincar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCÓN, M.T. **Cuerpo, espacio, lenguaje.** Guias de trabajo. Madri, Narcea, 1989.
- CORIAT, L.F. **Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança.** Tradução de Ronaldo José de Melo da Silva. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- COSTE, J.-C. **A psicomotricidade.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GESELL, A.A. **Criança dos 0 aos 5 anos.** Tradução de Cardigos dos Reis. Lisboa, Dom Quixote, 1979.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992. (Tese de Livre-Docência)
- LÉVY, J. **O Despertar para o mundo: os três primeiros anos de vida.** Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- LIRA, M.I. **Manuales de estimulación: 1. Primer año de vida; 2. Segundo año de vida.** Buenos Aires, Galdoc, 1979.
- MANONI, M. **A criança, sua doença e os outros.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução de Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Z.M. "Jogo e desenvolvimento infantil: 'uma leitura a partir do conceito de jogo de papel'" in **Cadernos do EDM.** São Paulo. FEUSP/EDM. 1990. vol.2. nº2.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo, EPU, 1988.
- SCHILAPO, N. **Desenvolvimento do raciocínio lógico matemático através da música na educação pré-escolar.** Apostila-OMEP, São Paulo, 1976.
- SILVA, M.S. **Matriz de identidade: estruturação do esquema corporal, do tempo e do espaço.** Revista da FEBRAP, vol. 4. Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicodrama, s.d.: 51/55.
- VAYER, P. **El diálogo corporal: accion educativa en el niño de 2 a 5 años.** Tradução de Francisco T. Vera. Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H.H.W. **Consultoria geral de Florestan Fernandes.** Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo, Ática, 1986.