

Revista Pandora Brasil

Revista Pandora Brasil Nº 24 – Novembro de 2010
“Inclusão em Educação: Caminhos, Políticas e Práticas”

[Índice](#) [home](#) [Autores deste número](#)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ALINE DE AMORIM

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
DOCENTE

São Paulo

2010

ALINE DE AMORIM

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
DOCENTE.

Trabalho de Graduação Interdisciplinar
apresentado ao Curso de Pedagogia do
Centro de Ciências e Humanidades da
Universidade Presbiteriana Mackenzie,
como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ani Martins da Silva.

São Paulo

2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Salatiel e Joelma por todo esforço desempenhado para a minha formação e por acreditarem no meu sonho de chegar aonde cheguei.

Ao meu noivo Sanderson, por acompanhar todo o meu processo de formação e por me apoiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e, sempre ao Deus que amo e sirvo, por acreditar que tudo acontece segundo a vontade dEle. “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3.1).

A minha família, em especial, aos meus pais que me incentivaram a prosseguir, mesmo quando quis jogar tudo para o ar!

Ao meu noivo por me fazer acreditar que sou capaz de realizar e fazer tudo o que almejo. E por estar ao meu lado nos momento que mais precisei.

A minha melhor amiga Carla Cristina, por estar comigo desde sempre. Por vibrar comigo em todos os momentos da minha vida e, principalmente agora no final dessa trajetória, pelas longas conversas ao telefone, e por me ajudar em todos os sentidos.

Agradeço aos meus os professores, que se empenharam em formar Pedagogos críticos, produtores e produtos da cultura. Agradeço em especial, a Professora Célia Regina, por no quarto semestre ter aguçado o meu olhar para a questão do jogo, brinquedo e brincadeira. Ao professor Jorge Gutiérrez por todas as conversas dentro e fora da sala de aula, por me ouvir todas as vezes que precisei falar.

A minha orientadora Professora Doutora Ani Martins, que antes de ser a orientadora foi à tutora da classe, que me ajudou a resolver os problemas de classe, e antes de ser tutora foi à professora, uma grande professora, em que me espelho para a organização do meu trabalho, e da minha futura vida de docente. E antes de ser a professora, é um ser humano maravilhoso, sempre disposta a ajudar. Obrigada por me entender em um dos momentos mais importantes da minha vida e, ainda assim, por me incentivar a prosseguir. Por todo apoio, dedicação, orientações e por todos os puxões de orelha, que contribuíram para a construção da minha identidade.

A todas as colegas do curso de Pedagogia, por quatro anos de apoio e convivência. Grata sou por todas as contribuições feitas no decorrer deste curso, que auxiliaram de forma direta e indireta na minha formação.

As amigas que fiz no decorrer do caminho, em especial, Martha, Lisiane e Maira, obrigada pela amizade, pela confiança, pelas conversas e confidencia. Vocês são realmente especiais para mim, que nossa amizade sobreviva toda a eternidade, amo vocês.

Agradeço a amiga Marcela que me apoio e auxiliou na construção do problema desta pesquisa, quando juntas, fomos até aquela escola de Educação Infantil, para a realização do projeto de intervenção e então refletimos junta sobre o lúdico como proposta de inclusão.

Agradeço também a minha amiga Isabel pelos quatro anos de companheirismo, pelas caminhadas até o metrô, pelos telefonemas (apesar de ela não gostar muito de telefone!), pelas conversas, por me acompanhar nos momentos difíceis, por me dar força e por estar sempre me apoiando em tudo! E a Jacqueline, pela amizade e confiança, pelos momentos de desespero e por me incentivar a prosseguir sempre. Amo muito vocês, obrigada por não me deixar desistir, e por me mostrarem que existe solução para tudo, ela está sempre diante de nós, basta apenas ter um pouco de calma e saber olhar.

Ao meu amigo Edmar, pelos longos dias digitando trabalhos e pelas longas conversas que me incentivaram a chegar até aqui, sempre dizendo: tudo vai dar certo, mesmo que tenhamos que virar muitas madrugadas!

Obrigada também por todos os outros amigos, que me apoiaram na decisão de cursar o ensino Superior, e por acreditarem sempre que conseguiria chegar onde cheguei, muito obrigada: Fernanda, Jaqueline, Jefferson, Sérgio Murilo, Diogo.

A minha congregação, em especial os meus líderes, por todas as orações, apoio e por entenderem esse momento tão crucial para mim, sempre dizendo estamos com você. A mocidade Shalon Adonay, e ao meu Líder Cristiano e sua esposa Fernanda, por compreenderem minha ausência e por toda a força.

Agradeço a todos que acreditaram em mim, obrigada por tudo!

*As crianças precisam brincar,
independentemente de suas condições físicas,
intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é
essencial a sua vida. O brincar alegra e motiva
as crianças, juntando-as e dando-lhes
oportunidade de ficar felizes, trocar
experiências, ajudarem-se mutuamente;*

Mara O. Campos Siaulyš (2006)

RESUMO

A brincadeira, o jogo e o brinquedo podem atuar como elementos facilitadores da inclusão escolar de crianças com deficiência mental? Ou seja, os jogos brinquedos e brincadeiras podem funcionar como estratégias para as interações entre os pares em escola de Educação Infantil que atende crianças com deficiência? Para responder estas perguntas, o presente trabalho teve como objetivo principal investigar o processo de inclusão de crianças com deficiência mental, em uma escola de Educação Infantil, por meio da observação das interações sociais, em especial aquelas presentes nas atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras. Como objetivos específicos do estudo, temos a descrição e análise das orientações e condições das atividades referidas e as interações entre professor e crianças e, ainda, descrever e analisar as interações entre as crianças com e sem deficiência, em atividades que envolvam o brincar, o jogar e os brinquedos. Realizamos uma pesquisa de campo, por meio da técnica de observação naturalista, a partir de um roteiro pré-estabelecido; a observação se deu em um período de 15 dias, com 4h30min/diário. As bases teóricas do estudo foram Vygotsky (1994), Leontiev (1998), Sekkel e Casco (2008), entre outros, e dois documentos oficiais do Ministério da Educação: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000). Concluímos, com as análises dos dados coletados, que o professor da Educação Infantil, a partir do lúdico e de suas mediações, pode contribuir para o desenvolvimento infantil e inclusão de crianças com deficiência mental, a partir das interações entre o docente e as crianças, que integram a turma.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Lúdico. Criança com Deficiência Mental.

RESUMEN

¿La diversión, el juego y el juguete pueden actuar como elementos facilitadores de la inclusión escolar de niños con deficiencia mental? O sea, ¿los juegos, juguetes y diversiones pueden funcionar como estrategias para las interacciones entre los iguales en escuela de Educación Infantil que atiende niños con deficiencia? Para responder estas preguntas, el presente trabajo tuvo como objetivo principal investigar el proceso de inclusión de niños con deficiencia mental, en una escuela de Educación Infantil, por medio de la observación de las interacciones sociales, en especial aquellas presentes en las actividades de juegos, juguetes y diversiones. Como objetivos específicos del estudio, tenemos la descripción y análisis de las orientaciones y condiciones de las actividades referidas y las interacciones entre profesor y niños y, aún, describir y analizar las interacciones entre los niños con y sin deficiencia, en actividades que envuelvan el jugar, el jugar y los juguetes. Realizamos una investigación de campo, por medio de la técnica de observación naturalista, a partir de un guión pre-establecido; la observación se dio en un periodo de 15 días, con 4h30 min/diario. Las bases teóricas del estudio fueron Vygotsky (1994), Leontiev (1998), Sekkel y Casco (2008), entre otros, y dos documentos oficiales del Ministerio de la Educación: el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (BRASIL, 1998) y el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil: estrategias y orientaciones para la educación de niños con necesidades educativas especiales (BRASIL, 2000). Concluimos, con los análisis de los datos recolectados, que el profesor de la Educación Infantil, a partir de lo lúdico y de sus mediaciones, puede contribuir para el desarrollo infantil e inclusión de niños con deficiencia mental, a partir de las interacciones entre el docente y los niños que integran el grupo.

Palabras-llave: Inclusión. Educación Infantil. Lúdico. Niño con Deficiencia Mental.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRETEXTO PARA PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS	12
2.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS	12
2.2 O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BREVES APONTAMENTOS	15
2.3 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AGENTE MEDIADOR DO APRENDIZADO SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
4 INTERVENÇÕES DOCENTENES NAS BRINCADEIRAS INFANTIS: OS DADOS LEVANTADOS E SUA ANÁLISE	29
4.1 CAMILA E SUA TURMA: O RELATO DESCRITIVO	29
4.2 CAMILA, A TURMA E A PROFESSORA: AS INTERAÇÕES MEDIADAS PELO BRINCAR	31
4.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERENCIAS	53
ANEXO	55

1. INTRODUÇÃO

[...] a brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p.104).

A partir da experiência vivida no quarto semestre do curso de Pedagogia, no estágio da disciplina Brinquedos, Jogos e Brincadeiras: teorias clássicas e contemporâneas observou-se um caso isolado que chamou atenção. O estágio tinha como objetivo a elaboração e aplicação de um projeto, (em uma escola de Educação Infantil). O objetivo era levantar juntamente com as crianças, brincadeiras tradicionais não praticadas por elas, para que com base nisso fosse realizado a intervenção. Após o levantamento das crianças, elaborou-se um projeto que tinha por objetivo trabalhar um brinquedo que fosse tradicional e que pudesse ser construído pelas próprias crianças, assim proporcionando um duplo divertimento.

Quando o projeto de intervenção foi iniciado, percebeu-se que havia na escola dois alunos com deficiência e que por serem “diferentes” não participavam das atividades aplicadas pelos professores, nem das brincadeiras espontâneas entre as crianças. Percebendo isso, combinou-se com as crianças que só seria possível a brincadeira se as outras duas crianças participassem do brincar. Assim, as crianças, ainda com receios, aceitaram a proposta e o projeto foi iniciado.

A oficina funcionou muito bem, e após a confecção do brinquedo, todas as crianças já estavam brincando e até se preocupando com as outras duas crianças na hora do brincar.

A partir da experiência vivenciada no estágio, nos sentimos instigadas a pesquisar sobre as possíveis contribuições do lúdico no processo de inclusão escolar na Educação Infantil. Assim, este trabalho, se propôs a investigar se: a brincadeira poderia atuar como elemento facilitador da inclusão de crianças com deficiência? Ou seja, os jogos brinquedos e brincadeiras podem funcionar como estratégias para as interações entre os pares em escola de Educação Infantil que atende crianças com deficiência?

Para responder a estas perguntas, traçou-se o objetivo deste trabalho, qual seja, investigar a proposta de inclusão de crianças com deficiência, em uma escola de Educação Infantil, por meio da observação das interações sociais, em especial aqueles presentes em atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras. Para isso, escolheu-se descrever e analisar as orientações e condições das atividades referidas e as interações entre professor e crianças e, ainda, descrever e analisar as interações entre as crianças com e sem deficiência, em atividades que envolvam o brincar, o jogar e os brinquedos.

Mas por que se escolheu a brincadeira? Por considerar que a brincadeira, o jogo e o brinquedo fazem parte do convívio infantil, e nelas acontecem a interação e a socialização entre os pares, e que estas atividades devem acontecer principalmente na Educação Infantil. Por isso, voltou-se o olhar para as atividades infantis, quais sejam, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Elaborou-se a pesquisa baseada em observações naturalistas, tendo como referencial teórico Vygotsky (1994), Leontiev (1998), e dois documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC, cujos temas são a Educação Infantil.

Organizou-se o presente trabalho em um capítulo teórico que intitulamos de *A Ludicidade na Educação Infantil: Pretexto para Práticas Docentes Inclusivas*, que abrange a distinção entre a integração e a inclusão. Abrange, também, o desenvolvimento da criança a partir do papel desempenhado pelos jogos brinquedos e brincadeiras e, ainda, o papel do professor como agente mediador no processo de intervenção lúdica - inclusiva.

No capítulo três, *Procedimentos metodológicos*, abordou-se os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa.

O quarto capítulo, *Intervenções docentes nas brincadeiras infantis*: traz os dados levantados e sua análise, realizado à luz do referencial teórico.

Por fim, o último capítulo traz as *Considerações Finais* do estudo, levantando os principais pontos da análise, que mostra como a brincadeira, os brinquedos e os jogos podem funcionar como facilitadores do processo de inclusão de crianças com deficiência mental.

2. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRETEXTO PARA PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

Trazer essa discussão sobre a educação da criança com deficiência, mais especificamente da criança com deficiência mental, para a discussão sobre a “Educação da criança de 0 a 6 anos” manifesta nossa concepção de que **a criança com deficiência é antes de tudo “criança”** (Lauro *et al*, 2003, p.79, grifo nosso)

Este capítulo traz as bases teóricas do estudo, aborda, inicialmente, as diferenças entre os paradigmas da integração e da inclusão, sendo que o primeiro marcou as políticas educacionais da Educação Especial brasileira, a partir da década de 1970, diferindo da proposta de educação inclusiva, que tem as crianças com diferenças significativas (deficiências e outras) como um de seus sujeitos, pois estende-se a uma diversidade de segmentos sociais marcando as políticas públicas brasileiras, e dentre eles a da educação, a partir da década de 1990.

Na sequência, abordou-se o desenvolvimento infantil, enfatizando o papel desempenhado pelo lúdico nesse processo, na perspectiva da teoria de Vygotsky (1994), Leontiev (1998) e alguns pesquisadores brasileiros.

Por fim, pontuou-se a relevância do professor da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com deficiências destacando possíveis intervenções em atividades lúdicas.

2.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

Vygotsky defendia uma escola que se abstivesse de isolar essas crianças (deficientes) e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais (VAN DER VEER,1996. *apud* LAURO *et al*. 2003, p.82).

A partir da década de 1990, a sociedade brasileira, e em especial o campo da educação, foi tomado por um novo paradigma, qual seja, o da educação inclusiva, cujos princípios opõem-se, para alguns estudiosos da Educação Especial, aos da

denominada integração. Assim, pontuou-se, de início, e com base na literatura, as especificidades conceituais dos modelos de integração e de inclusão, sendo que o primeiro, como apontado por Damiani (2001), ancorada em Mattos (2000), assim se apresenta:

O conceito de integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação que consiste em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. Para a autora [Mattos], a escola inclusiva deve acolher em toda sua extensão, o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais e lingüísticas (DAMIANI, 2001, p.53).

O Ministério da Educação, em documento específico sobre a Educação Infantil – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, portanto, voltado a orientações para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais – NEEs, dentre elas aquelas com deficiências, afirma o que segue:

Os dois conceitos que permeiam o cotidiano escolar referem-se à integração e à inclusão: o primeiro compreende o sentido de incorporação gradativa em escolas regulares, podendo o aluno permanecer parte do tempo em escolas ou classes especiais e sala de recursos. O segundo, da inclusão, é definido por um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender as necessidades específicas, interesses e habilidades de cada aluno (BRASIL, 2000, p. 9).

Assim, para Damiani (2001), a integração, refere-se à retirada do sujeito do meio social comum, colocando-o em espaços especializados, ou seja, com outras crianças com deficiência. No documento acima citado, a integração vem para incorporar gradativamente as crianças com NEEs às escolas regulares.

A inclusão refere-se a uma mudança total em todo sistema educativo, com o intuito de atender as necessidades de cada criança promovendo o seu desenvolvimento, conjuntamente com as demais crianças.

O conceito de integração, segundo Lauro *et al.* (2003), foi banalizado e mal interpretado o que ocasionou em um processo “centrado no individuo, provocando uma seleção entre deficientes que conseguiam ou não se ajustar aos padrões estabelecidos pelas instituições” (p. 82). Ainda, segundo a autora, o termo inclusão veio para superar o mal entendido, referindo-se a integração.

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) reafirma que a educação é direito de todos, por isso a necessidade de uma grande transformação no sistema educativo com o objetivo de transformar a escola em um espaço para todos sem discriminação. Assim, “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (p. 1).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000), assim como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) demarcam que a inclusão visa uma mudança total dos padrões escolares, exige uma mudança pedagógica, ou seja, uma mudança de currículo que contemple a criança em desenvolvimento, uma escola que atenda suas especificidades, que faça mediações entre as crianças e/ou professores e os familiares.

Dois anos antes da publicação, pelo MEC, do documento acima, houve a publicação do Referencial, para o mesmo nível de ensino, extensivo a todos às crianças, onde é assumindo o princípio da educação inclusiva.

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p.23).

Considera-se que é na Educação Infantil que as conversas sobre o que é e sobre o ser diferente começam. Acredita-se, então, que a inclusão de crianças deve começar na Educação Infantil, justamente por se tratar do primeiro momento em que “as questões levantadas diante da diversidade e com o incomodo causado pelo encontro com o diferente constituem-se em situações já constantes, diferentemente dos outros níveis da educação” (FERRARI, FRELLER, 2009, p. 9-10).

O enfrentamento dos problemas que podem e vão ocorrer sobre a inclusão de crianças com deficiência ajudarão no desenvolvimento de uma Educação Infantil Inclusiva e de qualidade. E ainda é necessário entender que o trabalho de inclusão não poderá ocorrer apenas nas salas de aula, mas em toda a unidade escolar, para então termos um espaço o mais livre possível de preconceitos e de discriminação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais aponta a abrangência do significado de inclusão escolar:

[...] considera a Inclusão escolar como alternativa necessária, a ser implementada desde os primeiros anos de vida. Para a efetivação desse modelo, requer a positiva participação da Instituição, da família e também da própria criança, em um esforço conjunto de aprendizagem compartilhada (BRASIL, 2000, p.9).

A criança, portanto, é um dos atores do processo, assim como a instituição escolar e as famílias, que devem atuar de forma compartilhada em prol da aprendizagem de todos os envolvidos. Tratando-se da aprendizagem das crianças, do papel que o lúdico representa e ao espaço destinado ao mesmo na Educação Infantil, demarca-se sua relevância no processo de desenvolvimento, por meio de aprendizagens interativas, a depender do encaminhamento dado pelo professor as atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras

2.2 O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BREVES APONTAMENTOS.

A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p.104).

Busca-se discutir o papel do jogo, da brincadeira e do brinquedo que pressupõe ser de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Discorre-se sobre o tema à luz dos estudos de Vygotsky (1994) e Leontiev (1998), e utiliza-se, também, dois documentos oficiais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000).

Segundo Vygotsky, “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (1994, p.126), pois o brinquedo interfere diretamente nesse

processo, assim, como o meio social que auxilia diretamente no desenvolvimento da criança, pois o meio oferece estimulações que favorecem este processo.

Vygotsky defende que o brinquedo para a criança é importante, pois: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos internos” (1994, p.126). O brinquedo aparece com funções específicas e fundamentais para o desenvolvimento da criança.

É o brinquedo, para o autor, que fornece as bases para estruturar a mudança das necessidades e da consciência infantil, pois no brincar é possível interagir com o mundo real em uma esfera de imaginação. A criança pode criar brinquedos que contemplem as suas necessidades. Assim “a criança desenvolve-se, essencialmente, através de atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1994, p. 135).

Para o autor “a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p.122). Crianças sentem necessidades e aprendem que não será possível atendê-las todas às vezes, para isso a criança cria esse mundo, que Vygotsky chama de brinquedo, e é neste mundo imaginário, que é possível criar estratégias para realizar seus desejos.

Como citado anteriormente, o meio social oferece estimulações que contribuem para o desenvolvimento da criança, aparentemente quanto mais estimulada for à criança mais desenvolvida ela será. Acredita-se também que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e que sua necessidade, quanto a isso, deve ser respeitada, por isso não se pode generalizar que todas as crianças reajam de uma mesma forma a uma estimulação. A aprendizagem também é uma ação que não pode ser desvinculada do processo de desenvolvimento, pois ela acontece de acordo com as estimulações oferecidas pelo meio social onde a criança está inserida.

O RCNEI defende que na escola também acontece o processo de desenvolvimento, o que ocorre através das ações de aprendizagem e de experiências socializadas, e discorda que

[...] a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, [isso] pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar (BRASIL, 1998, p.18).

Na Educação Infantil os processos de desenvolvimento e aprendizagem acontecem ou deveriam acontecer principalmente por intermédio de brincadeiras que vão estimular o desenvolvimento, como explica o RCNEI

Na instituição de Educação Infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.23).

Como traz o RCNEI, é possível desenvolver atividades a partir do brincar, quando por trás da brincadeira há um propósito pedagógico, o que auxilia e legitima o desenvolvimento infantil.

O Documento aponta que há três modalidades para o brincar e que estas vão acontecendo na medida em que as crianças vão se desenvolvendo, são elas: “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” (BRASIL, 1998, p. 28).

Portanto, a brincadeira consegue dar conta de trabalhar atitudes básicas para o desenvolvimento da criança como: a mediação simbólica nas representações de papéis, na construção de brinquedos, na transformação de objetos em brinquedos, por exemplo: o lápis que se torna avião, conhecimento de regras, a interação social, os movimentos psicomotores, como o equilíbrio, entre tantas outras atividades.

A criança quando brinca, aprende a respeitar o próximo, mesmo que seja difícil para ela. Em determinados momentos, a criança passa a entender que para brincar ela deverá respeitar os outros para que ela não seja excluída da brincadeira. Esse ato de brincar proporciona a criança brincadeiras saudáveis, pois as interações auxiliam na construção da sua identidade, estimula sua imaginação e espontaneidade, mostrando mais uma vez o desenvolvimento infantil, indicado pela imaginação e criação no ato de brincar.

Quando brincam de faz-de-conta as crianças representam papéis sociais, o que auxilia também na formação integral do sujeito, mesmo porque, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), “o faz-de-conta” é a primeira fase das brincadeiras infantis. O documento cita que para que as crianças consigam representar papéis é necessário que consigam fazer mediações simbólicas. No “faz-de-conta” a criança aprende a diferenciar o real do imaginário, e, assim consegue interagir com o “mundo dos adultos”, absorvendo informações e interiorizando modelos de pessoas e até mesmo de grupos sociais, pois “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p.27).

O lúdico, nesta etapa do desenvolvimento (pré-escolar), é importante para as aprendizagens, como assinalado pelo RCNEI (BRASIL,1998), sejam elas cognitivas, motoras e/ou sociais.

Iza e Mello (2009) argumentam que a brincadeira é uma das principais atividades promotoras do desenvolvimento da criança e que elas acontecem individualmente e nas relações sociais.

Dessa forma é inconcebível pensar que as ações da criança possam ser vistas em uma perspectiva apenas biomecânica, pois as ações motoras são carregadas de significados que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, uma vez que estes ocorrem nas relações sociais (p. 286).

As autoras, ancoradas na teoria de Vygotsky reafirmam que a brincadeira é uma atividade importante para a criança, “pois alavanca o seu desenvolvimento, exercendo fundamental importância nos processos de aprendizagem” (IZA e MELLO, 2009, p. 282), e citam que o desenvolvimento da criança não pode ser avaliado através do desenvolvimento orgânico, mas pelas ferramentas que a criança já domina (VYGOTSTKY, 1995 *apud* IZA e MELLO, 2009, p. 287).

Na brincadeira, as crianças conseguem fundir o mundo real e o mundo imaginário, “viajando” entre os dois mundos. As autoras ainda colocam que: “A brincadeira não se caracteriza pelo resultado de uma determinada ação isolada. Ao contrário, é caracterizada pelo processo, que possibilita a mobilização de conhecimentos da realidade representados de forma lúdica” (IZA e MELLO 2009, p.286).

Cória-Sabini e Lucena (2008, p. 28) citam Garcia e Marques (1990), que explicam que o brincar acontece por “uma ação psicofísica¹ na consecução dos objetivos: no ato de brincar, a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir sua proposição”, por exemplo, se a criança estiver com fome, ela pode imaginar uma ação de estar comento ou até mesmo brincar de “comidinha”. A criança conseguirá alcançar seu objetivo, mas não conseguira saciar sua fome.

Para Leontiev:

Esta atividade [brincadeiras e brinquedos] é portanto caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período [pré-escolar] do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmo, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou contrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada (1998, p.119).

O autor reafirma que o desenvolvimento da criança também acontece a partir do brinquedo: “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal” (p.122). Cabe explicar o que Leontiev define por atividade principal para que entendamos o que o brinquedo significa para o autor:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p.122).

Neste caso, o brinquedo consegue ser a atividade principal, não simplesmente por ser um brinquedo, mas por conseguir estabelecer rotas para o desenvolvimento infantil. Ele pode funcionar como um indicador do desenvolvimento, porque ajuda a perceber quais as relações que as crianças conseguem fazer com o mundo real, o brinquedo é o elo que une esta relação com o mundo real e o imaginário. Ou seja, para Leontiev (1998) o desenvolvimento depende diretamente das relações que as crianças conseguem estabelecer entre estes dois mundos.

¹ Conceito utilizado por Stanislavski para explicar que uma ação tem seu propósito e ela é quem conduz ao sentimento. Fonte: http://www.ctad.com.br/metodo_stanislavski.php.

A criança aprende que a utilização de um objeto na hora do brincar pode e deve ser utilizado como um brinquedo, mas a utilização se dará, somente se a criança conseguir imaginar, nesse objeto, o brinquedo. Por exemplo, para que a criança possa brincar de “cavalinho” ela deve saber que uma vara de madeira será sempre uma vara de madeira, mas que ela poderá imaginar que é o seu cavalo, como também poderia ser sua espada e assim sucessivamente. Leontiev (1998) explica que existe “a ruptura entre o sentido [cavalinho] e o significado [a vara de madeira] de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (1998 p. 128), para o autor essa mudança de sentido é chamada de “sentido lúdico”, pois como explicado, a criança dá ao objeto a função do brincar. Vygotsky (1994) entende que a vara de madeira é o “pivô” que separa o mundo imaginário do mundo real. Assim, para o autor “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p.126). Portanto, quando a criança consegue transformar objetos em brinquedos, ela rompe com a “restrição situacional”, então nota-se que houve um avanço no desenvolvimento, pois a criança já não é mais guiada por aquilo que vê, mas imagina no objeto o brinquedo para o seu brincar.

Vygotsky cita que “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas” (1994, p.128). As crianças em idade pré-escolar ainda precisam utilizar o pivô para realizar suas ações, pois as ideias ainda precisam de algo concreto para realizar a ação do brincar. É importante destacar que o pivô precisa ser parecido com as ideias. Assim, uma vara de madeira nunca poderá ser um livro de história, mas poderá ser um cavalo, uma espada entre tantos outros. Neste momento, a criança consegue atribuir significado ao objeto, assim, “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (VYGOTSKY, 1994, p.129).

Leontiev (1998) afirma que o brinquedo é de fato o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo, não podendo ser considerado um objeto inútil, mas com potencialidades de envolvimento e auxílio no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras para as crianças pequenas são sempre reais e sociais; as brincadeiras giram em todo do que as crianças vivenciaram, presenciaram, e permitem que as crianças transitem pelo mundo real e o imaginário. No brincar, as crianças seguem regras sociais, ou seja, a criança representa os papéis segundo suas experiências.

[...] quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social; ela organiza o comportamento das crianças à mesa, manda-as fazer suas sestas, e assim por diante (LEONTIEV, 1998 p.133).

Para o autor acima, a fantasia da criança é necessariamente produzida pelo jogo, é no jogo que as crianças traçam um caminho para adentrar a realidade. Entende-se que no jogo a criança começa a assimilar regras, acontece uma transição onde o lúdico é oculto nas brincadeiras e as regras se tornam explícitas. Quando isso acontece, percebe-se que houve desenvolvimento da criança.

Novamente encontra-se as relações sociais cada vez mais presentes no brincar das crianças, mas agora no jogo com regras explícitas, e aqui acontece a “subordinação do comportamento da criança durante o jogo” (LEONTIEV, 1998, p. 138), a transição do lúdico para as regras fica cada vez mais clara. As crianças passam a entender que todo jogo tem seu objetivo específico, não quer dizer que o lúdico tenha sido deixado de lado pelas crianças, ele apenas passou a ser oculto nos jogos com regras, mas é importante ressaltar que tanto o lúdico quanto as regras sempre estarão presentes no brincar e no jogar. Para reafirmar isso Vygotsky (1994, p.125), cita que “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”.

Para Leontiev (1998) quando a criança joga com objetivos, é possível que de forma ainda muito simples, ela comece a fazer suas primeiras auto-avaliações, começa a perceber suas habilidades, a fazer comparações com as outras crianças. Processo que mostra mais uma vez que através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, é possível acompanhar o desenvolvimento infantil.

Os brinquedos, para as crianças no período pré-escolar, são sempre utilizados em ações e operações reais e sociais, “as relações sociais são mais bem

compreendidas pelas crianças por meio das brincadeiras, uma vez que têm possibilidades de vivenciar papéis sociais e de aprender as relações entre as pessoas” (MUKHINA, 1996 *apud* IZA e MELLO, 2009, p.282). Segundo as autoras, a criança não imita o adulto, ela reproduz cenas vivenciadas por elas, ou melhor, ela não copia as ações, mais vivencia as cenas nas brincadeiras e com os brinquedos. Um bom exemplo é a brincadeira de faz-de-conta, em que a criança consegue vivenciar, experimentar a vida dos adultos, consegue vivenciar papéis sociais, interagir com o mundo que a cerca, isso auxilia a criança a estabelecer a relação entre os seus pares. Vygotsky (1994) cita que “dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (p. 131).

A brincadeira, o jogo e os brinquedos, no contexto da Educação Infantil mostram-se, importantes no processo de inclusão, pois possibilitam interações entre as crianças, o acolhimento, e o convívio com as diferenças, seja esta diferença aparente ou não. Proporcionam momentos de troca de experiências, o estabelecimento de acordos entre elas, como, por exemplo, a união das crianças para decidirem como será o jogo ou a brincadeira.

Para Iza e Mello

Nesse processo de trocas de experiências, que torna o jogo conjunto mais variado e rico para elas [as crianças], ocorrem muitos acordos entre as crianças, em função de suas vivências e momentos do desenvolvimento, desde os mais simples – para definições de regras das brincadeiras, de papéis que irão assumir, até os mais sofisticados – que objetos vão utilizar, como vão montar o espaço, etc.–, mas, independente de serem mais simples ou mais complexos, esses acordos contribuem para que elas aprendam a planejar ações conjuntas, **já que cada criança sempre busca encontrar seu lugar e se ajustar na brincadeira**. Além disso, **o interesse por brincar faz com que as crianças façam concessões, pois, se não chegarem a um acordo, a brincadeira deixa de ocorrer** (2009, p. 283, grifo nosso).

A ideia de fazer concessões mostra-se importante, pois, ao fazer concessões e acordos, acredita-se que a criança entenda a sua própria necessidade de brincar e a do outro.

O envolvimento das crianças com e sem deficiência aparentemente acontece, e em especial, na hora do brincar e/ou jogar, provocando a interação, a discussão e a socialização entre os pares, o que também aponta para o desenvolvimento infantil

e, provavelmente, para o envolvimento das crianças com deficiência. Cória-Sabini e Lucena (2008) discutem que a brincadeira funciona como método de socialização.

O brincar também permite a exploração da “estrutura corporal” (entre tantas outras coisas), que possibilita a apropriação do corpo (de seus movimentos), mostrando os seus limites e estimulando a superação dos mesmos, isto é, o “esquema corporal”, que é fundamental para a “formação da personalidade da criança” (WALLON, s/d *apud* MATTOS e NEIRA 2006, p. 21). Pode-se propor que as crianças observem seus corpos, que percebam suas especificidades e as das outras crianças, ou seja, as diferenças corporais como marca da diversidade humana, sem qualificá-los, mas “educando” o olhar da criança para as singularidades de outra natureza.

Assim, o brincar pode colaborar para o desenvolvimento das crianças, para a sua socialização entre os pares, suas relações e a construção da equidade entre as crianças pequenas.

2.3 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AGENTE MEDIADOR DO APRENDIZADO SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA

Educar para a diversidade não é algo tão simples. O professor da Educação Infantil deve ter clareza e entender que existe diversidade em qualquer agrupamento humano, portanto, na sala de aula. É sua função organizar o trabalho pedagógico contemplando as singularidades ou individualidades, porém, sem desconsiderar o coletivo da classe. Educar e ensinar as crianças sobre as diversidades é importante, pois se acredita que se as crianças desde muito cedo aprenderem sobre esse tema, serão seres conscientes e socialmente educados para entender o mundo em que estão inseridos (BRASIL, 1998).

Segundo Sekkel e Casco (2008, p. 25) “o convívio com grupos heterogêneos é benefício para a formação humana e deve ser considerada um princípio orientador”. Ainda, segundo os autores, é na Educação Infantil que começa a alienação, a imposição de modelos, é lá que se dá continuidade à formação social do sujeito histórico e crítico, onde se educa para viver em determinadas realidades

sociais. Acorados em Adorno (1995 *apud* SEKKEL; CASCO, 2008), acreditam ser necessário que a educação seja crítica, desde a mais tenra idade, proporcionando não apenas a instrumentalização do conhecimento (saber), mas o esclarecimento do mesmo, sendo capaz de mudar o que lhes cercam.

O professor deve ser o instrumento, possibilitando às crianças a reflexão e a crítica, sempre levando em consideração a idade das crianças e a melhor forma de fazer isso.

Portanto, o professor é o agente facilitador que tem papel fundamental no processo de desenvolvimento e socialização das crianças, mesmo porque ele é o mediador e responsável pelo processo de inclusão entre as crianças com e sem deficiência. Ele se faz importante no processo de mediação entre as crianças, proporcionando que todas as crianças participem do ato de brincar e/ou jogar, estimulando e fazendo disso algo divertido e interessante, além de criar espaços motivadores e atraentes para o ato do brincar e do jogar e, ainda, o de mostrar e ampliar o conhecimento de mundo das crianças, como por exemplo, as diferenças. Tudo isso pode e deve ser feito de maneira lúdica, para se aproximar do universo da criança, de maneira que faça sentido e que tenha significado. Cória-Sabini e Lucena (2008) propõem que o professor faça com as “crianças perguntas que agucem sua curiosidade. Seu papel [o do professor] será de orientar as crianças a descobrirem todas as possibilidades oferecidas pelos jogos, de pensar juntos”.

O pensar juntos e de forma lúdica, pode auxiliar o professor, no processo de desenvolvimento das crianças de forma social, tentando minimizar os indícios de preconceitos. “O lúdico ajuda o profissional a trabalhar com as crianças de forma mais prazerosa os temas teóricos-pedagógicos, tornando-os mais amenos com mais sentido para o momento que estão vivendo” (SALVA, 1998, p. 45).

Segundo Iza e Mello:

[...] o papel da professora de Educação Infantil como mediadora das aprendizagens da criança e do desenvolvimento infantil é imprescindível e central nas brincadeiras das crianças. Daí a necessidade de que a professora tenha clareza do significado para criança ao propor, proporcionar e disponibilizar condições e brinquedos para as atividades de brincadeira (2009, p. 283).

Segundo RCNEI é o professor que

[...] 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 (BRASIL, 1998, p.28).

Em consonância com o RCNEI (BRASIL, 1998), Salva defende que:

O profissional da Educação Infantil tem suma importância quando falamos da organização do ambiente físico e a atividade da criança. Se se adotar o lúdico como aliado do ato de ensinar, conforme já comentamos, então a tarefa profissional da Educação Infantil tornar-se-á um ato prazeroso [...] (p. 46).

Assim, é de responsabilidade do professor organizar o espaço lúdico de forma que motive as crianças com e sem deficiência a brincarem, proporcionando, no ato de brincar, aprendizagens que tenham sentido.

Cunha (2000) explica que a motivação do brincar para a criança ocorre espontaneamente, o que pode não ocorrer com uma criança com deficiência. O professor deve propor a esta criança motivações para brincar e jogar. Como já citado, deve promover espaços, objetos, brinquedos que favoreçam interação entre as crianças com e sem deficiência, envolvendo-a com os seus pares.

Segundo o RCNEI, as interações podem ocorrer em

[...] situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (BRASIL, 1988, p. 31).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais indica que também é papel do professor “verificar e sugerir ações em relação à eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais (mitos, preconceitos e outros) e, principalmente, curriculares” (BRASIL, 2000, p.38). Acredita-se que uma das mais importantes barreiras seja a questão atitudinal, sugerido pelo documento acima referido. Trabalhar os procedimentos atitudinais, pode auxiliar o professor na discussão sobre o preconceito que pode se manifestar na Educação Infantil. Como se trata de crianças acredita-se que a melhor forma de trabalhar este conteúdo seja

de maneira lúdica e recreativa. Pode-se propor brincadeiras que tratem do tema e, motivando as crianças, provavelmente todos brincarão e entenderão a dinâmica proposta.

O professor de Educação Infantil deve acompanhar as crianças e proporcionar que o momento do brincar seja rico de experiências para que as crianças estabeleçam relações entre o mundo real e o imaginário. O estímulo que a professora traz para a criança pode motivá-las a se envolver na brincadeira (DORNELLES, 2001), o que ocasionará uma dinâmica mais interessante para todas as crianças.

Iza e Mello reafirmam

[...] a necessidade de a criança ser estimulada, e assim se interessar por alguma atividade. Quando isso acontece, há maior envolvimento, o que ocasiona o aprendizado. Parece haver preocupação em oferecer condições, pelas quais as crianças possam ter experiências que gerem aprendizagens diversificadas, em que possam se movimentar, conversar, cantar, brincar, dançar, experimentar, aprender (2009, p. 286).

É importante que a professora brinque junto com as crianças, assumindo o papel de agente socializador, pois quando brinca, ela provavelmente conseguirá envolver o maior número de crianças e brincarão todos juntos (DORNELLES, 2001). Mas, é importante que o professor saiba o momento de interferir na brincadeira, o envolvimento dele pode atrapalhar o desenvolvimento do brincar das crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de base empírica, e foi desenvolvida a partir de uma revisão da literatura que nos deu base para analisar os dados coletados, por meio de observação naturalista. Este tipo de observação é feita no meio natural, ou seja, foi realizada no ambiente onde localizamos os sujeitos observados, nesse caso, em uma escola municipal de Educação Infantil. A observação naturalista “não procura manipular ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos ou eventos. Há observação e registro do que efetivamente ocorre” (VIANNA, 2003 p. 48). Vianna (2003, p. 49) destacou muitos estudiosos, entre eles “Jean Piaget (observou crianças e seus filhos para entender o desenvolvimento infantil), Jane Goodall (comportamento dos chimpanzés), Dian Fossey (sobre os gorilas nas montanhas do Tanganica) e Charles Darwin (observou seu neto)” se embasaram neste tipo de observação para atingirem os objetivos de suas pesquisas.

Como fez Piaget e os investigadores acima citados, optamos pela observação naturalista por acreditar que conseguiríamos visualizar e compreender o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras nas interações sociais que acontecem com a criança com deficiência mental, entre os pares e com a professora.

A observação foi feita de forma seletiva, pois observamos situações preestabelecidas pelo roteiro de observação (em anexo), de forma a contemplar o problema, o objetivo da pesquisa e o referencial teórico da investigação (VIANNA, 2003)

A coleta de dado, inicialmente, foi planejada para ocorrer em aproximadamente vinte dias, com permanência em sala de no máximo 4h30min. Realizamos a observação em quinze dias e; dos dias observados, em seis deles a criança com deficiência mental não compareceu à escola; nos outros seis dias a professora não propôs nenhum tipo de jogo ou brincadeira, e as brincadeiras espontâneas também não apareceram no período observado. Portanto, os dados coletados e analisados são referentes a eventos registrados em três dias. No décimo sexto dia a criança observada precisou ser afastada da escola para uma cirurgia, o que nos impossibilitou de continuar as observações.

A observação não foi participativa, pois visamos observar as interações das crianças com e sem deficiência e dessas com a sua professora sem a interferência da pesquisadora. Foi adotado para o registro das observações um caderno de campo.

No encaminhamento da análise, optou-se por apresentar, inicialmente, o relato das cenas e, na sequência, a análise propriamente dita. Organizou-se os dados coletados em cenas, para melhor acompanhamento do leitor.

A pesquisa de campo só foi possível, mediante a autorização de uma escola municipal de Educação Infantil no município de São Paulo, que tem como política municipal a inclusão de crianças com deficiência. Observou-se apenas uma sala da escola, com uma média de 35 crianças com única professora. Na sala havia uma criança de cinco anos, deficiente mental, com diagnóstico de síndrome de Down. Observou-se todo o contexto escolar, em especial, as interações entre a criança com deficiência e as crianças sem deficiência, as intervenções da professora com todas as crianças, no que toca às atividades lúdicas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras.

4. INTERVENÇÕES DOCENTES NAS BRINCADEIRAS INFANTIS: OS DADOS LEVANTADOS E SUA ANÁLISE

Neste capítulo, apresenta-se três pontos que explicam o processo para a análise da pesquisa. No primeiro ponto, descreve-se a criança observada, a sua turma, sua professora e ainda o espaço físico em que as crianças ficam a maior parte do tempo. O segundo ponto deste capítulo traz os relatos das observações, divididas em dias e cenas. E, por fim, a análise dos dados coletados.

4.1 CAMILA E SUA TURMA: O RELATO DESCRITIVO

A observação foi realizada em uma sala de terceiro ano da Educação Infantil, com 35 crianças, que tem idade que variam de quatro a cinco anos. A maior parte das crianças frequenta escola desde seus primeiros anos de vida, passando pelo CEI – Centro de Educação Infantil (creche) e, agora, na EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, seguindo para a EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental.

A turma, aparentemente, mantém interações entre si, apesar de perceber que algumas crianças já fazem formações grupais. A professora disse que eles mesmos se organizam desta forma por afinidade, e que isso não atrapalha o desenvolvimento das atividades dentro da sala.

O ambiente é composto por mesas que ficam unidas para comportar o número de crianças. A sala é bem arejada e iluminada, tem um grande espelho com a dimensão da parede. Existe um pequeno armário para uso da professora e alguns baldes com brinquedos.

A professora da turma mostra-se aplicada e dedicada ao seu trabalho. Durante as observações, notou-se que aparentemente não faz distinção entre as crianças, tratando-as igualmente. Preocupa-se com as atividades gráficas, ocupando grande espaço do horário com elas. Nota-se também que grande parte da turma consegue escrever seu nome, sem o apoio de cópias.

As crianças têm rotina flexível. Não tivemos acesso à cópia da rotina, mas notou-se dentro dos quinze dias observados alguns momentos da rotina. Sabe-se que todos os dias acontecem as atividades gráficas, que iniciam-se por volta das 7h30min, duram aproximadamente 30min; se grande parte da sala consegue realizar toda a atividade, são liberados para brincar com alguns brinquedos dispostos na sala.

Após as atividades gráficas, as crianças vão para o café da manhã. Neste momento todos se sentam para comer. O lema do recreio é “não dá para comer brincando”; o espaço físico para o café da manhã é restrito, é todo ocupado por mesas, não facilitando o movimento infantil.

Logo depois do café da manhã, tem a hora da higienização. Depois, as crianças seguem para o parque, a sala, a brinquedoteca, ou para a quadra de esporte. Nesses espaços, as crianças permanecem por volta de 45min. realizando atividades direcionadas ou não pela professora. E, por fim, as crianças terminam o primeiro período na sala de vídeo, permanecem neste espaço em média 40min., a professora da turma encerra seus trabalhos e a próxima professora assume a turma. Com esta professora não tivemos nenhum contato, por não estar no período proposto para a observação.

Não se presenciou nenhuma ida à brinquedoteca, pois essa atividade acontece todas às terças-feiras, quando a criança observada não está na escola, pois participa de atendimentos em outra instituição.

A criança observada, chamada aqui de Camila², tem cinco anos de idade, com diagnóstico de deficiência mental – quadro de síndrome de Down. Começou sua vida escolar no CEI, mostra-se carinhosa, afetiva, e aparentemente carente. É teimosa e adora dizer “não”. Sempre cita a avó; todas as atividades que “desenvolve” ela diz: “óóó prá vó”. Quando perguntada sobre sua mãe, ela balbucia, e do pai, nada expressa.

Camila ainda não fala convencionalmente, sendo difícil entender o que ela quer comunicar, mais entende muito bem tudo o que falam para ela. Algumas crianças entendem as expressões da Camila porque estão com ela desde o CEI. É

² Todos os nomes são fictícios.

comum ouvir Camila dizer algumas interjeições como: “oh tia”, “tô tia”, “aqui tia”, “sim”, “é”, “não”.

Adora desenhar, principalmente quando vão à sala de vídeo, acredita-se que o fato se dá por não gostar de ficar sentada assistindo TV como as outras crianças, por isso quando vai à sala de vídeo desenha o tempo todo. Já consegue fazer movimentos circulares, desenhar bolinhas.

Quando quer alguma coisa ela chama “tia” e/ou bate nos objetos e na mesa.

Gosta de imitar as pessoas. Pega cadernos e agendas e finge serem livros, os lê como se lesse para toda a turma, apontando com os dedos e mostrando os “desenhos”.

A criança recebia apoio de um estagiário do Centro de Formação e Apoio a Inclusão – CEFAI, mas o contrato do estagiário chegou ao fim e Camila ficou sem o seu “amigo”. Aparentemente, todo e qualquer contato que ela mantém com as outras pessoas que frequentam/aparecem em sua sala, levam-na a ser afetuosa, ou faz isso para chamar atenção, o que parece característica das crianças da Educação Infantil, ao ver qualquer pessoa entrando em sua sala.

4.2 CAMILA, A TURMA E A PROFESSORA: AS INTERAÇÕES MEDIADAS PELO BRINCAR.

No primeiro dia da observação, a Professora anunciou que estava na hora do brinquedo. Esta atividade teve duração de aproximadamente 30min e envolveu todas as crianças presentes na sala. A turma, todos os dias, senta-se em grupos organizados pela professora, e não foi diferente para esta atividade. Ressalta-se que além da brincadeira proposta pela docente, nota-se o momento de dispersão da turma, como observado na cena dois.

CENA 1 – Brincando com os pinos de montar

As crianças sentaram-se à mesa, todos eles brincavam individualmente, com os pinos de montar coloridos.

A professora colocou uma porção de pinos no centro da mesa, Camila pegou um pouco, como as demais crianças. A criança 4 viu a sobra dos brinquedos na mesa e dividiu um pouco para os integrantes, sem que ninguém pedisse a ela que fizesse a divisão. As crianças 1 e 3, ainda que brincando individualmente, conversavam e trocavam informações sobre suas “construções”.

Aparentemente, Camila estava concentrada na sua atividade, nada a distraía nem mesmo o barulho da sala e as brincadeiras que aconteciam ao seu redor.

Depois de alguns minutos com o brinquedo, Camila e a criança 3 trocaram algumas palavras, que não se pode ouvir. A “conversa” entre as duas foi iniciada pela criança 3.

Camila pegou alguns de seus pinos e deu para a criança 4, sem que a colega tivesse pedido a ela. Simultaneamente, Camila pegou uma estrutura já montada pela criança 1 e imediatamente, a criança 3 tirou a estrutura da mão de Camila, que por sua vez, começou a pegar uns pinos de Camila, que os tomou de volta. As duas crianças se olharam com caras bravas, mas nada aconteceu. Camila continuou com os seus pinos e, de repente, pegou umas pecinhas da criança 1 e deu para a criança 4, o mesmo fez com a criança 3, que se irritou com a situação, e pegou as peças de volta.

A professora foi até à mesa das crianças e “brigou” com a criança 3 que “pegou” as peças da Camila; aparentemente, a professora defendeu e protegeu Camila de tudo e de todos. Camila parou de brincar e observou o que estava acontecendo com o seu colega. Depois da bronca, Camila voltou a brincar com os pinos e a professora foi para o fundo da sala.

Camila começou a distribuir suas peças para a criança 4, de pouquinho em pouquinho, até ficar sem nenhuma peça, a criança 4 ignorou o que Camila estava fazendo, não esboçou nenhuma reação, então Camila se levantou arrumou a blusa no encosto de sua cadeira, ergueu a cadeira e a aproximou da criança 4 e ficou bem próxima a ela, o que me pareceu uma tentativa de aproximação de Camila com a criança 4 para brincarem juntas. Camila pegou algumas peças e deu na mão da

criança 4 que parecia não ligar para o que ela estava fazendo. Depois disso, Camila levantou-se e caminhou até o fundo da sala em direção à professora, que lhe perguntou o que tinha acontecido, ela respondeu, mas não se pode ouvir o que foi falado. Camila parecia triste, deitou no colo da professora e ali ficou durante alguns instantes. A professora fazia muitos carinhos na criança, perguntando sempre o que tinha acontecido. Então, a professora começou a fazer cócegas em Camila que deu muitas risadas. A professora parou de fazer cócegas na criança e pediu que ela se sentasse e que fosse brincar, Camila respondeu que não, e continuou perto da professora.

A professora pegou Camila pelas mãos e a levou até sua cadeira e começou a brincar com a criança: pegou alguns pinos e montou uma espécie de pião, girou e mostrou à Camila como fazia. A professora a deixou na mesa e voltou a fazer o que havia interrompido.

Camila tentou algumas vezes rodar o “pião”, mas não conseguiu, se levantou e foi ao encontro da professora, para mostrar que não conseguia rodar o brinquedo. A professora olhou para ela e perguntou: “como assim, você não conseguiu rodar o pião?” E riu para Camila, que também caiu na gargalhada.

A professora disse que acabara a hora do brinquedo, e pediu às crianças que ajudassem a guardar os pinos coloridos, Camila correu e pegou alguns pinos, foi para debaixo da mesa e pegou os pinos que haviam caído no chão, ela parecia se divertir fazendo isso.

Camila puxou uma cadeira e tentou subir em cima dela, imediatamente a criança 1 a segurou pelo braço e disse: “Camila não pode subir, porque você pode se machucar”; a professora viu a cena e logo pensou que a criança fosse a armadora da travessura e, então, brigou com ela para, provavelmente, defender a Camila.

CENA 2 – O cartaz de nomes

Camila correu e colocou-se atrás da porta, onde tem um cartaz de prega com os nomes das crianças. Duas crianças foram atrás da Camila e uma delas tentou ajudá-la a ler os nomes do cartaz. Camila imitou a professora ao colocar os seus dedos sobre as sílabas para ler, uma criança mostrou como deveria ser feito, mas

Camila a empurrou, não aceitando a ajuda da colega. A criança tentou brincar com ela, mas Camila não quis brincar com ela. A professora gritou: “Gabriela, sai de perto dela (Camila) e vá para a fila”; a criança obedeceu e Camila ficou sozinha.

A professora agradeceu a ajuda de todos, por guardarem os pinos e partiram para o café da manhã.

No segundo dia da observação, a turma se organizou na sala de aula para as atividades gráficas, e, após as crianças terminarem as atividades, a professora propôs que brincassem da brincadeira do silêncio. Neste dia se observou por 1h as atividades referentes ao brincar, e as organizamos em oito cenas.

CENA 1 – A brincadeira do silêncio

A professora convidou a turma para brincar da brincadeira do silêncio. A turma começou a brincadeira e Camila se isolou de todo o grupo. Levantou-se do seu lugar e se dirigiu ao fundo da sala, onde a pesquisadora estava sentada. Subiu em cima de uma mesa que estava atrás da pesquisadora e começou a mexer em seus cabelos. Ela brincava de cabeleireira, penteava o cabelo da pesquisadora como se tivesse um pente em suas mãos; brincou durante cinco minutos; tentou falar alguma coisa que não foi compreendido. Voltou a alisar o cabelo e dizia “tia, ooo” “aqui, tia ooo”.

CENA 2 – Brincando com o telefone

A professora a chamou, mas ela continuou sentada na mesa, mexendo no meu cabelo. A professora disse: “a Camila não quer brincar? Tá quietinha, é?”. A criança não pareceu ter dado ouvidos às perguntas da professora. Ela desceu da mesa e sentou-se ao meu lado; vê-me com o celular posicionado no rosto e quer imitar o que estou fazendo. Por momentos, conduzia a minha mão com o celular até sua boca e dizia palavras inaudíveis. Percebeu que não poderia brincar com o celular e, então, fingiu pôr a mão no bolso, puxou e me mostrou a sua mão. Ela brincava com sua mão como se fosse um celular, apertava os “botões”, levou a mão

até o rosto e fingiu uma conversa. Quando terminou, fechou a mão e tornou a pô-la no bolso.

CENA 3 – Quadra de esporte

Uma agitação começou na sala de aula, era hora de ir para a quadra. Nesse dia aconteceram brincadeiras livres, sem a orientação da docente responsável pela sala.

A professora disse às crianças: “vamos para a quadra, saiam devagar e me esperem no corredor”; todas as crianças saíram da sala, menos a Camila. Saí da sala junto com as outras crianças para observar Camila, que ainda não tinha saído da sala.

Uma das crianças que saiu da sala voltou para chamar Camila para irem juntos à quadra; a criança disse: “vamos Camila para quadra, lá nós vamos jogar bola, vamos!”. A criança se aproximou dela, estendendo sua mão, mas ela se recusou a ir com ela. A criança insistiu e tentou pegar na mão dela para irem juntos para a quadra, mas ela continuou a se afastar da criança. Camila correu da criança e veio em direção à pesquisadora, fora da sala, segurou no seu braço como se quisesse se esconder da criança.

A pesquisadora pediu para Camila solta-se o seu braço e acompanhar seus colegas, ela se recusou. Ela disse a criança que já era hora de ela ir embora, Camila a abraçou, disse “tchau” e acenou um tchau. A pesquisadora se escondeu e, então, Camila se prendeu no braço da professora e assim foram até a quadra.

Todas as crianças entraram na quadra, e rapidamente os meninos pegaram uma bola para jogar; alguns meninos e meninas pegaram a corda; um grupo de cinco meninas e a Camila pegaram “panelinhas”. O grupo de meninas se afastou e Camila ficou sentada no chão encostada no engradado próximo à professora e brincou com as panelinha sozinha. Camila brincava com os brinquedos, imitando a realidade, por exemplo: a colher para ela é uma colher, o copo é o copo. Em alguns momentos, ela trocou a função do objeto, e o copo virou uma panela e a colher uma colher de pau.

Como a atividade na quadra era livre, a professora ficou sentada no engradado só conversando com as crianças, ela brincava com as crianças de bater corda.

A pesquisadora ainda estava “escondida” observando a situação, mas Camila acabou vendo-a e contou para a professora, gritou “tia, tia, oh! oh! oh!”. A professora explicou para a criança que a pesquisadora estava do lado de fora da quadra para tomar um “solzinho”.

CENA 4 – Brincando de Comidinha

A professora perguntou para Camila se ela havia feito um suco bem gelado para ela. A menina sorriu e serviu a professora com um copo de suco. A professora disse que estava delicioso; Camila olhou para a professora, ergueu o copo fazendo um sinal de oferecer mais suco à professora, que aceitou imediatamente. A criança a serviu novamente com um sorriso no rosto.

Então, ela pegou um prato olhou para a professora e disse “é papi”. A professora olhou e respondeu “é papa, Cá?”; a criança sorriu e balançou a cabeça com o sinal de sim. Ela balbuciou uma frase “tia, que papa?”. E, a professora respondeu que sim. Camila serviu o prato para a professora que “comeu” contente a comida preparada pela criança. A professora perguntou: “Cá, quem foi que fez essa papa tão gostosa?”, Camila riu e bateu no peito, fazendo o sinal de “eu que fiz”. Depois disso, a criança voltou e pegou mais um copo para a professora que disse: “Cá, isso tá tão bom que você deveria fazer um para você”. Camila riu, novamente se sentou e preparou um para ela também.

Camila deixou o prato cair no chão, a professora disse: “cuidado com o prato, Cá”, e a criança riu! Recolheu o prato do chão e voltou a se sentar perto da professora. A criança pegou a jarra e a tampa, tentou servir o “liquido” no copo, mas a tampa caiu, ela pegou a tampa e a colocou de volta na jarra que caiu novamente. Camila ficou irritada, então pegou novamente a tampa, mas agora a segurou para que ela não caísse mais, assim conseguiu colocar o “liquido” imaginário nos copos. Continuou servindo a professora que disse: “ai, que cafezinho gostoso!”, Camila pegou o copo da mão da professora e fingiu tomar um café também.

CENA 5 – Brincando de Corda

A professora estava batendo corda, Camila observava as outras crianças pulando corda e, então, levantou-se; ela sorria, ao observar as outras crianças pulando. Ficou olhando até que decidiu chegar mais próximo à corda, e, conforme a corda era batida, Camila simulava uns pulos. A professora disse: “Camila vá lá no meio da corda e pula quando ela chegar”. Camila não acertava os pulos, mas ria muito. A professora exclamou: “pula quando eu disser, tá?! Pula! Pula!”; vendo que Camila não conseguia pular a corda, a professora mudou a brincadeira, ao invés de bater corda, ela balançou a corda no chão, facilitando o tempo para que a Camila conseguisse pular. Não satisfeita, a professora pediu para que outra criança balançasse a corda e foi até o meio com a Camila para estimular o seu pulo, Camila parecia se divertir bastante. Depois, a professora voltou para o seu lugar e Camila continuou na corda.

Após alguns pulos, Camila acabou errando, e então, a professora disse que já era vez da criança 5 e que Camila deveria ir para o final da fila. Ela ficou brava e disse “minha vez”, a professora afirmou que era a vez da criança 5 e a mandou para o final da fila. Ela entrou na frente das crianças na fila, que logo começaram a reclamar. A professora disse que ninguém iria furar a fila e disse para Camila que o lugar dela era atrás da criança 6. Ela foi para o final da fila e continuou sorrindo.

Quando chegou a vez da Camila, a professora disse que ela teria que pular grande e não poderia pisar na corda, pois se pisasse na corda, teria que voltar para o final da fila. Camila, na tentativa de pular, acabou tendo uma pequena queda, a professora verificou que ela estava bem e pediu para Camila se sentar um pouco para descansar.

Camila sentou-se, mas não muito feliz. A professora olhou e perguntou: “Camila, você ainda quer pular corda?”, a menina abriu um sorriso e balançou a cabeça positivamente. Então, Camila ficou olhando o final da fila, mas não voltou para lá. A professora insistiu para que ela fosse para o final da fila, para que pudesse brincar; a criança 6 disse que ela estava com medo de cair outra vez; a professora disse que ela teria que entrar na fila atrás da criança 7. Ela não foi para fila, sentou-se, mas quando a criança 7 terminou de pular a corda, Camila rapidamente se levantou e se colocou em posição para brincar.

Ela pulou e caiu na frente das outras crianças, que reclamaram que Camila as havia empurrado e a professora disse: “não pode empurrar as crianças” (mas a menina não empurrou ninguém, aparentemente ela simplesmente tropeçou e caiu).

Depois dela, a criança 3 foi para a corda, e simulou umas quedas e todas as outras crianças começaram a rir. A professora disse: “chega, já é a vez da criança 8”. Todos pulam até chegar a vez de Camila novamente. Camila, aparentemente, também começou a simular quedas, ela achava tudo muito engraçado, mas as outras crianças não, pois a corda nem se movimentava e a Camila já estava caída no chão. A professora disse: “chega porque é a vez da criança 5” e ela disse: “tá”.

Acabando a vez da criança 3, a criança 6 tentou furar a fila e Camila se mostrou muito brava; a professora disse: “ninguém vai furar a fila de ninguém, todo mundo vai pular”. Quanto mais se aproximava a vez da Camila mais ansiosa ela ia ficando. Camila pisou várias vezes na corda, mas o combinado era que se pisasse na corda teria que sair; a professora disse isso para ela e completou: “só mais uma chance, Cá, se você pisar vai ter que voltar para o fim da fila”. Camila não pisou na corda, por algumas vezes, e depois pisou, voltando para o fim da fila.

A professora sempre dizia para Camila a hora de pular, incentivava que ela brincasse. Então ela pulava e caía no chão, saía rolando e dando muita risada e ainda dizia: “ai ai ai ai!”. Camila parecia gostar tanto daquela brincadeira, que mesmo fora da corda, fazia movimentos de pular.

CENA 6 – Pega-pegas

Por um momento Camila olhou para uma das crianças e lhe ofereceu o braço, a criança olhou e rejeitou. Camila ficou olhando parecendo não entender, saiu atrás da criança que começou a correr. Então, ela correu e as duas pareciam brincar de pega-pega, mas a outra criança era muito rápida e Camila desistiu de correr por um momento, mas a criança voltou e a chamou, ela começou a correr atrás dela outra vez. Elas correram toda a quadra até que Camila ficou cansada e parou de correr. Ela parou alguns minutos e logo começou a correr, só que agora sozinha e foi em direção à professora, lhe dizendo: “tá, tia? Tá, tia!”, que imediatamente abraçou a criança e fez muitos carinhos.

Camila pegou uma revista da professora e saiu correndo, a professora gritou: “Camila volta aqui com minha revista”, mas Camila corria mais e dava muita risada. Ela voltou e disse: “tia, ooo” como se pedisse para a professora olhar o que ela tinha feito. A professora falou: “é, eu vi que você pegou minha revista no meu bolso, e pode devolver já! Põe ela de volta no meu bolso”, e ela dizia: “não!” e simplesmente jogou a revista no chão. Camila pegou um DVD e também o jogou no chão. A professora olhou para ela e pediu que ela pegasse o que ela tinha jogado no chão. Em um primeiro momento ela dizia que não, mas depois pegou os objetos e os devolveu no bolso da professora, dizendo “tá tia”.

CENA 7 – De volta às panelinhas

Uma criança se aproximou da Camila e a convidou para brincar de panelinha juntas, mas Camila se isolou e recusou o convite.

Camila voltou a brincar sozinha de panelinha, mas sempre junto da professora. A professora pergunta se acabou o que Camila estava “preparando” em suas painelas, ela responde “bou” (acabou); a professora disse: “faz só mais um pouquinho”. Camila abriu um sorriso e serviu a professora com um copo e um prato, e também se serve para saborear junto com a professora, ela imitava todos os movimentos da professora, que ainda lhe pediu um suco de laranja, e a Camila respondeu “anja”.

CENA 8 – Hora de ir para a sala.

A professora disse para Camila que era hora de ir, e pediu para segurar a mão de Camila, que respondeu: “não!” A professora afirmou que iria deixá-la lá, sozinha, ela respondeu: “ah tia”. A professora fechou o portão da quadra e Camila ficou lá sozinha. Camila abriu um sorriso para a professora, deu uma corrida pela quadra e depois saiu correndo em direção a sua turma.

No terceiro dia da observação, a atividade proposta foi levar as crianças ao parque, porém, por motivo de reforma do parque, a professora decidiu levar as

crianças para brincarem no pátio da escola. No pátio aconteceram atividades propostas pela professora. Organizamos as observações deste dia em cinco cenas.

CENA 1 – O Pega-pega

Era hora de ir para o parque, as crianças se organizaram para descer. Todas desceram, menos Camila.

O parque estava em reforma, por isso as atividades foram suspensas. A professora decidiu, então, utilizar o pátio da escola. Quando todos estavam no pátio, uma criança se deu conta de que Camila não estava lá, então perguntou a pesquisadora se podia ir procurá-la. Respondeu que sim, e então partiram a procura da Camila. A professora de Camila pareceu não ter notado a ausência da criança.

A pesquisadora deixou a criança ir na frente para observar o que aconteceria. Quando a criança chegou à sala de aula viu a Camila sozinha.

No início da aula, a professora organizou a sala para que as crianças fizessem dobraduras. Camila estava justamente imitando o que a professora fez no início da aula: e colocou um papel colorido em cada lugar, imitando o que a professora havia feito.

A criança olhou Camila fazendo aquilo e riu. Convidou Camila para descer e brincar com as outras crianças, mas Camila se recusou. A criança insistiu, e a Camila recusou, até que a criança fez um movimento de pegar a Camila pelo braço; na mesma hora, Camila abriu um sorriso e começou a correr pela sala de aula. A criança também começou a rir e a correr atrás da Camila, supostamente Camila entendeu que estava brincando de pega-pega. Até que, enfim, a criança conseguiu pegar a Camila e então as duas desceram para o pátio.

CENA 2 – Lencinho-branco, no pátio

Quando as duas crianças chegaram ao pátio, a turma estava brincando de “lencinho-branco” (brincadeira orientada pela professora). Sem que ninguém

chamasse, a criança correu para o círculo e Camila foi atrás, e as duas crianças rapidamente se sentaram no círculo para participarem da brincadeira.

Após algumas rodadas, a professora pediu para que uma das crianças escolhesse a Camila. A criança obedeceu a professora e escolheu a Camila para brincar. Camila reagiu bem feliz à escolha, mas ao invés de correr para pegar a criança (como propõe a brincadeira), correu em volta do círculo, e as crianças fizeram barulhos indicando que ela deveria correr atrás da criança. Não vendo solução, a professora disse para a criança pegar Camila. Ela a pegou e Camila teve que pagar uma prenda. A prenda era sentar-se no meio da roda e imitar o cacarejar da galinha. Camila não fez barulho algum, mas sorriu e fez gestos como se estivesse imitando uma galinha.

CENA 3 – Batata quente

Depois de algumas outras rodadas de lencinho branco, a professora sugeriu que as crianças brincassem de batata quente. Todas as crianças aceitaram a brincadeira. Camila foi uma das primeiras a receber a bola nas mãos e ser “queimada”; foi para o centro da roda; enquanto estava no círculo com as outras crianças, parecia se divertir (tinha sempre um sorriso no rosto), mas quando foi para o centro da roda, parou de rir, parecia que não estava se divertindo. O mesmo aconteceu com as outras crianças. A professora observou e logo parou a brincadeira.

CENA 4 – Duro ou mole

A professora explicou as regras da brincadeira para as crianças. Mas quando a brincadeira começou e as crianças começaram a correr, uma criança trombou com Camila, que caiu e começou a chorar e logo saiu da brincadeira, sentando-se longe das outras crianças.

Depois de muitas trombadas, a professora interrompeu a brincadeira, dizendo “vocês não sabem brincar”!

CENA 5 – Brincando de avião

A professora se ausentou por alguns minutos para pegar folhas A4 e, quando voltou, sugeriu que brincassem de fazer aviões de papel. Ela mostrou como ela fazia avião de papel, mas nenhuma criança quis fazê-los, então a professora fez para todos eles.

Camila não quis brincar, continuou sentada encostada na grade em um canto do pátio. Não houve nenhuma manifestação da professora nem das crianças em convidá-la para brincar.

Camila levantou-se e foi ao encontro da professora, parecia estar triste. Pegou uma folha A4 e começou a amassá-la e depois a rasgou.

Era hora de voltar para a sala de aula e, logo, foram para a sala de vídeo.

Na sequência, apresentamos a análise das observações.

4.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Com base nos dados coletados, nota-se, em primeiro lugar, o pequeno espaço da brincadeira na rotina escolar, pois, no período observado, em apenas três dias o brincar foi contemplado. Como defendido em documentos do Ministério da Educação Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume um (BRASIL, 1998) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000), o brincar é peça fundamental para o desenvolvimento infantil por propiciar aprendizagens importantes para a vida das crianças. Em concordância com os documentos do MEC, têm-se as posições de Vygotsky (1994) e Leontiev (1998), que defendem o brinquedo e o brincar como atividade primordial para o desenvolvimento infantil.

Acredita-se que este fato se dê pela importância que a professora demonstrou em ensinar as crianças a escrever. Sabe-se que a alfabetização não é prioridade na

Educação Infantil, mas sim a socialização, o desenvolvimento e a formação integral do sujeito. Entretanto, as observações realizadas não autorizam afirmar que este seja o objetivo principal da docente, apesar de fazer parte da rotina das crianças atividades chamadas por ela de “atividades gráficas”. Nota-se a importância da alfabetização, e observamos que uma pequena minoria reconhece os seus nomes e a primeira letra dos nomes dos colegas.

Na cena dois do primeiro dia: “o cartaz de nomes”, quando Camila se afastou da turma e correu para trás da porta, ela simulou a leitura dos nomes, como sua professora o faz cotidianamente. Duas crianças aparecem para ajudar Camila, demonstrando como se lê e Camila não aceitou a ajuda e continuou a “leitura” sozinha. Camila ainda não identifica seu nome no cartaz de nomes, mas o ponto para a análise vem de que aparentemente as outras crianças tentam se aproximar de Camila, tanto nas brincadeiras espontâneas como nas brincadeiras orientadas pela professora. Mas não nota-se o mesmo empenho das crianças quando as atividades não eram lúdicas, tornando as interações quase ausentes.

Camila ora se mostrava arredia e, em outros momentos procurava pela companhia dos colegas. Aparentemente, observa-se que ora a criança era bem acolhida no grupo e ora não. Quando eram convidados pela professora a brincar, observa-se o envolvimento das crianças, demonstrando o entusiasmo pelo momento do brincar.

Quando brincavam todos juntos, a professora funcionava como um agente mediador, fazendo a socialização entre a Camila e o grupo. Este fato fica evidente ao olhar a cena cinco do segundo dia: “brincando de corda”, e a cena dois do segundo dia: “lencinho branco”. Em ambas as cenas, Camila observou e se sentiu motivada a brincar com as outras crianças, a professora notou o seu entusiasmo e, então, a convidou para brincar. Camila se alegrou e logo correu para a corda para brincar. A professora mostrou-se mais flexível com Camila, quando percebeu que a criança não conseguiria pular a corda, e então modificou a brincadeira, sem mudar as regras; na brincadeira “lencinho branco”, a professora também fez adaptações para que Camila participasse da brincadeira. As mudanças de estratégias, sem a exclusão de Camila, são indícios para a sua inclusão no grupo. A professora não fez duas brincadeiras diferentes, uma para o grupo e outra para Camila, ela mudou a estratégia para que todas as crianças brincassem, respeitando suas especificidades, fazendo adaptações para alcançar Camila. A estratégia utilizada pela professora

corresponde à proposta de inclusão citada pelos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 1998 e 2000), além dos teóricos discutidos no decorrer deste trabalho. Ambas as brincadeiras proporcionaram momentos ricos para a criança, pois essas brincadeiras podem colaborar para o desenvolvimento integral de Camila, e também ajudou Camila a experimentar o sucesso, motivando-a a continuar brincando, pois acreditou, mesmo caindo, ser capaz de brincar com as outras crianças. O papel docente é fundamental para esse processo, pois a professora de Camila a auxiliou, acreditando e proporcionando meios para que a criança estivesse **no e com** o grupo, minimizando os pré-conceitos que poderiam acontecer nas atividades.

Nota-se, também, a “preferência” de Camila em querer brincar sozinha, não nos parece ruim que a criança brinque sozinha, mas que isso não aconteça em todo o momento, pois o envolvimento com o outro estimula o desenvolvimento e aprendizagens, pelas trocas oferecidas na hora do brincar. Camila brinca sozinha ou começa a brincadeira sozinha em cinco cenas. Acredita-se que deva existir um trabalho de apoio à docente, ou até mesmo um curso mostrando a importância da sua intervenção, com Camila e as demais crianças, motivando o brincar juntos.

Na cena um do primeiro dia: “brincando com pinos de montar”, as crianças brincaram individualmente, cada um com suas peças montando seus brinquedos. Duas crianças que estavam sentadas a mesa começaram a interagir. Camila no início brincou sozinha, mas depois, também, tentou aproximação com outra criança que a ignorou. Percebe-se que não houve uma intervenção docente, provavelmente se a professora tivesse feito uma intervenção, Camila não teria saído da mesa e, em seguida, com um semblante triste e ido, até à professora.

Quando brincou de comidinha, também o fez sozinha e logo depois a professora se convidou para brincar com ela. Nota-se no registro da cena três do segundo dia: “quadra de esporte”, que havia um grupo de crianças que estava brincando da mesma coisa, mas em momento algum convidaram Camila, e nem a professora estimulou que brincassem juntas. Na cena cinco do terceiro dia: “brincando com avião”, Camila foi convidada a brincar, mas não quis. Talvez a brincadeira não fosse suficientemente interessante para a criança, ou a professora não a motivou o suficiente para que brincasse com as outras crianças. Camila amassou e rasgou a folha que recebeu para a confecção de seu avião.

É necessário provocar estimulações que propiciem atividades que envolvam a criança com deficiência. Acredita-se que o papel do professor é fundamental para

que isso aconteça. O professor deve envolver as crianças, preparando ambientes e atividades lúdicas que consigam chamar atenção da criança, a ponto de proporcionar interações ricas e socializadoras, como defendem Iza e Mello (2009).

Na cena cinco “brincando de corda”, nota-se a questão do “brincar com regras” citado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), Camila entende quando é a sua vez e quando é a vez do outro. Ela tentou burlar a regra, mas foi repreendida pela professora. Isso igualmente aconteceu com a criança sem deficiência, que também tentou burlar a regra da brincadeira. A questão da regra chama a atenção, pois, segundo Leontiev (1998), Vygotsky (1994), e o RCNEI (BRASIL, 1998) a indicação de brincadeiras e jogos com regras explícitas deveriam ser propostos no último estágio da Educação Infantil, pois pressupõe determinadas condições cognitivas das crianças. Aparentemente, por acreditar que Camila compreende as regras, é possível supor, que talvez a criança tenha recebido estimulações desde muito cedo e por isso reage tão bem às regras estabelecidas pela professora. O respeito pelo outro, entender quando é a sua vez, as interações entre as crianças, talvez o propósito da professora não tenha sido de estimular estas aprendizagens nas crianças. Mas ficou clara a posição da docente em defender e respeitar o outro, dizendo que ninguém furaria a fila, mostrando as crianças que isso seria errado e uma falta de respeito pelo colega. Estas atitudes ajudam no processo de desenvolvimento das crianças e, ainda, na construção das suas identidades.

A representação de papéis sociais também está presente no cotidiano da Camila. A criança, aparentemente, imita sempre sua professora, seja quando vai ler os nomes no cartaz de nomes, ou quando prepara a sala para fazer as dobraduras, como feito pela professora anteriormente. Camila consegue fazer mediações simbólicas, pois, como citado, o RCNEI (BRASIL, 1998) indica que a representação de papéis é uma mediação simbólica além de apontar indícios do desenvolvimento infantil, o que é reafirmado por Vygotsky (1994) e Leontiev (1998).

Na cena dois do segundo dia: “brincadeira do silêncio”, Camila não entendeu a brincadeira, e simplesmente não quis brincar. Foi ao fundo da sala, e sentou-se por trás da pesquisadora e começou a brincar de cabeleireiro (imitação). Na cena foi possível notar que Camila consegue representar papéis sociais, usando como pivô suas mãos que, para ela, naquele momento, era o pente que penteava os cabelos da pesquisadora. O mesmo aconteceu na cena dois do segundo dia: “brincando com o telefone”, Camila conseguia interagir cognitivamente, pois fez uso da mão para

imitar o telefone, como também demonstrou, quando brincou com os objetos na cena quatro do segundo dia: “brincando de comidinha”. A criança atribuiu sentido aos objetos, pois acreditou-se que Camila conseguiu diferenciar os objetos que se usa no “mundo dos adultos” e aquele que usamos para imitar a realidade. Camila trocava a função do objeto, para se adequar ao que se propunha no brincar. Quando a professora pediu à Camila um pouco de “comida”, a criança disse que havia acabado, a professora insistiu e, então, Camila brincou de fazer a comida dentro do copo, ou seja, houve uma mudança no sentido do brinquedo que se transformou, pois o copo virou a panela para a preparação da “comida”. Leontiev (1998) argumenta essa transposição com a ideia de que as crianças conseguem estabelecer relações entre o mundo imaginário e o mundo real, denominando essa ação de sentido lúdico.

Para Vygotsky (1994), o objeto para o brincar é denominado “pivô”. O pivô tem a função de articular a imaginação e o real. Acredita-se, então, que Camila consegue transitar pelo mundo imaginário e o mundo real, pois consegue agir numa esfera cognitiva, transformando os objetos em brinquedos.

Pontua-se, também, a introdução de elementos novos na brincadeira. Nessa mesma cena (brincando de comidinha), Camila brincava sozinha e se limitava a algumas ações, como a de oferecer o prato a professora e imitá-la nos movimentos. Quando a professora pede mais um pouco de comida e Camila diz que acabou, a professora acrescenta sequências imaginárias para que a criança continue a brincadeira e mais uma vez, o estímulo foi dado para que Camila continuasse a brincar, demarcando a importância do papel do docente pois, sem a estimulação, possivelmente Camila continuaria a imitá-la, sem avançar no plano imaginário. A intervenção da professora é importante para o desenvolvimento da Camila.

Na cena três: “batata quente”, Camila não foi a única a não gostar da brincadeira, mas o grupo todo. Não só ela, mas o grupo inteiro reagiu à brincadeira que não estava divertida, não os motivava a continuar.

Observa-se que a professora mobilizava sua turma a interagir nas atividades lúdicas, realizando brincadeiras que não evidenciavam as dificuldades de Camila, promovendo seu envolvimento com o grupo.

Percebe-se que o grupo de crianças se envolvia com Camila quando o pedido partia da professora. Em algumas cenas, via-se tentativas de aproximação espontânea das outras crianças, mas Camila não aceitava as aproximações

espontâneas das crianças. Camila também tentou aproximações que foram frustradas. A dificuldade de fala da criança, talvez, afastasse e atrapalhasse a interação com as crianças, mas, ainda assim, Camila sempre se fazia entender por meio de gestos e por interjeições. Algumas crianças, que já conviviam com ela há algum tempo, entendiam o que Camila queria expressar.

Em uma sala de aula com 35 crianças e uma única professora, parece ser difícil intervenções mais satisfatórias. A professora disse que não houve redução de crianças por sala, para melhor atender Camila. Por isso, talvez, a dificuldade de observar as atitudes e aproximações espontâneas que aconteciam dentro da sala, por parte de Camila e das outras crianças. Foi possível perceber que o papel do professor é fundamental para o processo inclusivo, por meio do lúdico. Acredita-se que o apoio institucional ao docente deve acontecer, de modo que o docente consiga trabalhar com todas as crianças, a ponto de conseguir observar e fazer intervenções entre as crianças.

Acredita-se que uma Educação Infantil de qualidade, além de ser inclusiva, deve proporcionar ao professor condições de trabalho. Um dos indicadores de qualidades talvez seja a redução de crianças por sala de aula. Essa redução, acreditamos, ajuda o professor a observar, a interagir com mais frequência com as crianças, contribuindo para um melhor processo de socialização e de ensino/aprendizagem.

A criança com deficiência é antes de tudo criança, observa-se Camila correr, pular, brincar, ficar ansiosa para brincar, fazer malcriações. Fazer coisas de crianças. Percebe-se que ela é tratada como criança, sem distinções. É notório que ela precisa de apoio nas interações com as outras crianças para se sentir inserida, aceita. Camila como qualquer outra criança, precisa experimentar o sucesso, experimentar o prazer de fazer coisas, e ser bem sucedida. Reafirma-se que o professor é o agente facilitador, quem auxilia na inclusão de Camila no grupo.

Quando brinca, Camila é criança. Experimenta com os seus pares os mesmos jogos, os mesmos brinquedos, as mesmas brincadeiras, que são modificadas para que ela também possa brincar.

Assim, acredita-se que o ponto fundamental é fazer com que a professora continue a estimular as interações entre Camila e as outras crianças, não só nas atividades lúdicas, mas em todas as outras atividades que estão presentes no

contexto de sala de aula, estimulando a criança a se sentir parte do grupo e não apenas mais dentro da sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa e no referencial teórico, observa-se, inicialmente, que o conceito traçou rotas para o que entendemos hoje sobre inclusão. Segundo Damiani (2001), a ideia da integração era a de retirar indivíduo do meio social comum e colocá-lo em uma classe, onde só houvesse pessoas com deficiências, o que proporcionava baixas interações e aprendizagens, talvez, não significativas. Vygotsky (VAN DER VEER, 1996, *apud* LAURO *et al.* 2003) defendia uma escola que integrasse (incluísse) todos os sujeitos, por acreditar na interação e nas experiências de cada sujeito como forma de enriquecimento cultural e de aprendizagem.

Supostamente a ideia de integração, ainda não contemplava as necessidades dos sujeitos, fazendo o movimento que o indivíduo deveria se encaixar nos mundos propostos, ou era “convidado” a se retirar do sistema regular de ensino.

A inclusão muda totalmente a ideia sobre o sujeito, agora ele é parte fundamental do sistema, pois nesta proposta é o sistema que deve se adequar a toda e qualquer necessidade do aluno.

A criança, a escola e a sociedade, sob este ponto de vista, são peças fundamentais para que o processo funcione. A criança passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, sua presença na sala em contato com as outras crianças proporciona tanto para ela, como para os demais, interações que proporcionam uma educação para a diversidade, além de auxiliar na formação identitária das crianças, provavelmente atribuindo no sentido de minimizar os preconceitos existentes na sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma a importância de uma escola inclusiva, pois o papel da escola é educar a sociedade. Se a educação inclusiva iniciar-se desde a Educação Infantil, educando as crianças para o convívio com a diversidade, mostrando que elas são produto e produtoras de culturas, e que elas são capazes de mudar a comunidade em que vivem, então, provavelmente a escola conseguirá cumprir o ideal de uma sociedade também inclusiva, conseguindo educar a todos, sem exclusões.

Quando falamos de crianças, é preciso recorrer ao mundo delas, ou seja, voltar-se ao lúdico como estratégia didática para ensiná-las a conviver e a respeitar. E porque não usá-lo como um instrumento que pode ajudar o docente no processo inclusivo de criança com deficiência?

Acredita-se que a brincadeira o jogo e o brinquedo podem contribuir (e muito!) para esse processo. Como se pode verificar nas observações, ao propor ao grupo de crianças que brincassem com Camila, o envolvimento era imediato.

Crianças precisam ser estimuladas a brincar, precisam ser convidadas a interagir. O convite para o envolvimento deve partir, inicialmente, do professor, pois acreditamos que ele é o agente facilitador, o socializador do grupo. Dornelles (2001), afirma que se o professor convida a sua turma para brincar, é quase impossível que alguma criança recuse o seu pedido. A criança com deficiência precisa ser estimulada para brincar (CUNHA, 2000), precisa de auxílio do adulto ou das outras crianças para se sentir acolhida, e se envolver no grupo, sabendo que ali ela estará segura dos preconceitos que estão a sua volta.

Trabalhar com a brincadeira, com o jogo ou até mesmo com o brinquedo, pode auxiliar o professor a interagir com as crianças, no que toca os aspectos de “ser diferente”, mostrando as crianças que elas não são iguais, trabalhando de forma lúdica o conceito de equidade. No lúdico, o professor pode ousar e trabalhar conteúdos que diminuam o preconceito, conscientizando as crianças sobre a importância do envolvimento com o outro, o que auxiliará no desenvolvimento da criança, na construção da sua identidade e na formação em valores.

Com base nos autores estudados e pela análise feita, percebe-se o papel fundamental do professor em desenvolver atividades lúdicas juntamente com as crianças, pois os jogos, brinquedos e brincadeiras têm fundamental importância no desenvolvimento infantil, particularmente no desenvolvimento da criança com deficiência, e neste caso, a deficiência mental, pois como visto, existe a necessidade de estimular e envolver a criança com os seus pares e, ainda, no mundo imaginário.

O professor da Educação Infantil deve entender como se dá o processo do desenvolvimento infantil, e saber quais instrumentos pode utilizar para contribuir e auxiliar no desenvolvimento de suas crianças. Sabemos que o lúdico é uma excelente ferramenta, porque se adequa ao mundo infantil, alcançando sua realidade, e se incorpora à linguagem da criança (LEONTIEV, 1998).

O brinquedo possibilita aprendizagens cognitivas, traça rotas que fazem com que as crianças aprendam coisas novas, a interagirem com o mundo real e o mundo imaginário (LEONTIEV, 1998). Camila, aparentemente, fazia relação com o mundo em que está inserida e a realidade imaginária que ela mesma construía, ela brincava fazendo representações sociais, com a ajuda ou não da professora. A docente auxiliou Camila na introdução de novos elementos, na brincadeira motivando-a a continuar brincando, imaginando e fazendo relações com o mundo real.

A inclusão de Camila parece-nos evidente, as abordagens da professora não a diferenciava das demais crianças. A fala da docente era a mesma para todas as crianças. Apesar de, em um primeiro momento, acreditar que a professora dispensava atenção demasiada à criança, mas as impressões foram passando no decorrer das observações. A professora conseguia adaptar as brincadeiras para que Camila conseguisse participar com as demais crianças, o que ajudava Camila a experimentar, juntamente com as outras crianças, a sensação de ser bem sucedida, em acertar as brincadeiras.

A socialização que ocorre entre as crianças, quando se brinca, é evidente. Trabalhar a inclusão por este viés pode ajudar o docente. As crianças, a nosso ver, aprenderão a lidar com as diferenças, aprenderão a respeitar o outro, mesmo porque, quando se brinca, é necessário entender e respeitar a vez do colega, saber interagir, esperar sua vez e cooperar para que todos os envolvidos participem.

Assim, confiamos que os jogos, brinquedos e brincadeiras, quando recebem atenção especial do professor, podem contribuir para o desenvolvimento da criança com e sem deficiência, e mais, pode contribuir no processo de inclusão de crianças com deficiência. Mas será necessário que o docente entenda o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras e como as crianças interagem com eles.

Propõe-se para o desdobramento desta pesquisa um projeto de intervenção que promova aos docentes reflexões sobre o papel e o potencial que os jogos, brinquedos e brincadeiras têm no processo de inclusão de crianças com e sem deficiência na Educação Infantil, pois, com bases nos teóricos estudados, existe um real potencial do brincar no processo de inclusão.

Cabe também aprofundar a pesquisa, mas com um olhar voltado para o Ensino Fundamental e investigar se o processo de inclusão pode funcionar como estratégias lúdicas, também, nessa modalidade de ensino, embora estendendo a responsabilidade a todos os professores da escola, pois entendemos que a

educação inclusiva não é um processo de responsabilidade apenas do professor, mas, sim, de toda a comunidade escolar, e que a turma ou a classe não é uma ilha, pois integra uma escola que, por sua vez, é parte do mundo e social. Portanto, para que a educação inclusiva avance para além da retórica, e se torne progressivamente uma realidade, faz-se importante aprender a conviver com “o diferente”, oportunidade que a turma observada esta vivenciando, com as mediações da professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.

CIA. TEATRO ARTE DRÁMATICA. Disponível em:<http://www.ctad.com.br/metodo_stanislavski.php> Acesso em: 23 maio 2010

CÓRIA-SIBINI, M. A.; LUCENA, R. F. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CUNHA, N. H. S. O brincar e as necessidades especiais. IN: SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000

DAMIANI, A. M. N. **A inclusão/integração de alunos deficientes no ensino regular: balanço tendencial da produção acadêmica sobre o tema**. 2001. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2001.

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se você Brinca. IN: CRAIDY, C; KAERCHER. G.E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.101-108.

FERRARI, M. Á.L. D.; FRELLER, C. C. Educação Inclusiva: percursos na educação infantil. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. Á.L. D; SEKKEL, M. C (org). **Educação Inclusiva: percursos na Educação Infantil: laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Significado e sentido de brincadeira para professoras de Educação Infantil. **Educação: centro de educação, Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: Santa Maria, vol. 34, n. 2, p. 279-294, maio/ago. 2009.

LAURO, B. R. *et al.*. Construindo uma Educação Infantil inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. (org). **Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial**.

Londrina: Eduel, 2003.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Linguagens, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MATTOS, M. G. e NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2006

ONU. **Declaração de Salamanca. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**. Salamanca, Espanha, 1994.

SALVA, R. S. **Retratando a formação e a atuação do profissional da educação infantil: um estranho no parque**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 1998.

SEKKEL, M. C; CASCO, R. Ambientes inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. Á.L. D.; SEKKEL, M. C (org). **Educação Inclusiva: percursos na Educação Infantil: laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 121-137.

ANEXO

Roteiro de Observação

1. Relação entre as crianças:

- Observar as interações entre as crianças com e sem deficiência nas atividades do brincar e do jogar:
 - as iniciativas de aproximação das crianças com deficiências com as outras crianças nas atividades do brincar;
 - as iniciativas de aproximação das crianças sem deficiências com as crianças com deficiência nas atividades do brincar;
 - os diálogos (intercâmbio linguístico) entre as crianças nas atividades do brincar;
 - as trocas de brinquedos e jogos;
 - disputas entre as crianças com e sem deficiência nas atividades dos jogos e brincadeiras, e como se manifesta

2. Relações da professora com as crianças:

- Observar as interferências/mediações da professora nas atividades do brincar e jogar com as crianças com e sem deficiência:
 - como acontecem as intervenções da professora;
 - quando acontecem as intervenções da professora nas atividades;
- Observar as relações e interações da professora com as crianças com deficiência nas atividades do brincar e jogar:
 - iniciativas da professora em programar brincadeiras que incluam as crianças com deficiência;
 - participação da professora nos jogos e brincadeiras, de maneira a possibilitar a interação entre as crianças;
 - atentar para as interações físicas e as mediações linguística dá professora.