



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Conceição Aparecida Oliveira Lopes

**O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil:
o que pensam as crianças e suas professoras**

Natal
2012

Conceição Aparecida Oliveira Lopes

**O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil:
o que pensam as crianças e suas professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Natal
2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

Lopes, Conceição Aparecida Oliveira.

O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil : o que pensam as crianças e suas professoras / Conceição Aparecida Oliveira Lopes. – Natal, 2012.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012.

Orientador: Prof.º Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

1. Educação Infantil. 2. Brincar. 3. Inclusão Escolar. I. Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCSA

CDU 37-053.2

Conceição Aparecida Oliveira Lopes

O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: 26/03/2012

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Orientador)

Prof^o Dr. Rogério Drago (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a Dr^a Denise Maria de Carvalho Lopes (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

Às crianças com deficiência

AGRADECIMENTOS

A Deus, que está acima de todas as coisas, por tudo.

A meus filhos Leônidas e Leonardo, amores eternos de minha vida,
pelo incentivo e pelas contribuições na construção deste trabalho.

A meu marido Feliciano, companheiro e amor há 30 anos,
pela paciência da escuta e cumplicidade silenciosa.

Ao Prof^o Dr. Ricardo Lins, pela orientação competente e pela confiança.

Às amigas Edineuza, Lenice e Joselídia, que estiveram sempre presentes.

Às crianças e às professoras que fizeram parte deste estudo, pelas contribuições.

Às professoras e aos professores que participaram dos seminários, do exame de
qualificação e da banca examinadora, oferecendo contribuições valiosas
para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

A todos, obrigada por tudo.

LOPES, Conceição Aparecida O.; MELO, Francisco Ricardo L. V. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil**: o que pensam as crianças e suas professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012. 116 f.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar o brincar da criança com deficiência física nas situações cotidianas de três Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN, a partir da observação e da escuta de três crianças e de suas professoras, buscando compreender como os diferentes sujeitos que participam do processo de aprendizagem se envolvem nas brincadeiras presentes nesses contextos e que contribuições poderão emergir para um trabalho pedagógico significativo, propiciador da inclusão da criança na Educação Infantil. A investigação, de abordagem qualitativa, se constituiu de um estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio de observações e entrevistas. No contínuo das observações, tornou-se imprescindível lançar olhares para os diferentes contextos da rotina escolar, de forma a recortar e analisar episódios que pudessem responder ao que estava sendo investigado. Também foram objeto de observação as condições de acessibilidade nos espaços escolares. As entrevistas possibilitaram extrair dos sujeitos o que pensam e como se percebem na ação do brincar. Os dados obtidos foram analisados tendo como interlocutores estudos contemporâneos e teorias sobre o brincar, infância e inclusão escolar, e os documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, que tratam da temática como eixo norteador das propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. As revelações da pesquisa apontam para a necessidade de se investir esforços para o brincar de crianças com deficiência física na Educação Infantil, no referente ao cumprimento da legislação voltada para a acessibilidade nos espaços escolares e provimento de equipamentos e materiais que respeitem as características das crianças, como também em prover oportunidades de formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva da educação inclusiva e do brincar.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Brincar; Inclusão Escolar.

LOPES, Conceição Aparecida O.; MELO, Francisco Ricardo L. V. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012. 116 f.

ABSTRACT

The present study had the purpose of examining the disabled children's way of playing on everyday situations in the CMEIs (acronym in Portuguese for "City's Early Childhood Education Center") of Natal/RN, by watching and listening to three children and their teachers, trying to understand how the games existent in these contexts involve the different subjects of the learning process, and which contributions emerge for a valuable pedagogic work, capable of providing the children's inclusion in the Early Childhood Education. This qualitative investigation was built as a case study, collecting data through watching and interviews. Throughout the observations, it was indispensable to look into the different contexts of the school routine, to capture and analyze events that could answer to what was being studied. The accessibility conditions of the school spaces were also observed. The interviews made possible to extract from the subjects what they think and how they perceive themselves when playing. The acquired data were analyzed having as counterparts contemporary studies and theories about playing, childhood and school inclusion, and published documents from the Education and Culture Department that treat of this theme as the guiding axis of the pedagogic proposes aimed to the Early Childhood Education. The revelations of the research show that is necessary to put effort on the disabled children's playing inside the context of the Early Childhood Education, regarding the accomplishment of accessibility laws that treat of school spaces and providing of equipment and resources that respect those children's characteristics, as well as providing opportunities for initial and continued training for the teachers, under the perspective of inclusive education and playing.

Keywords:

Early Childhood Education; Playing; School Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Rua de acesso ao CMEI 1	44
Fotografia 2 – Entrada do CMEI 1	44
Fotografia 3 – Rampa de acesso ao CMEI 2	46
Fotografia 4 – Área de circulação interna do CMEI 3	47
Fotografia 5 – Presença de porta no banheiro infantil do CMEI 3	48
Fotografia 6 – Parque Infantil do CMEI 3	49
Fotografia 7 – Abel	51
Fotografia 8 – Ari	52
Fotografia 9 – Alice	53
Fotografia 10 – Crianças brincando no parque – CMEI 3	67
Fotografia 11 – Alice e outras crianças brincando com areia – CMEI 3	68
Fotografia 12 – Brinquedos coletivos da sala de aula – CMEI 2	70
Fotografia 13 – Abel na cama elástica – CMEI 1	71
Fotografia 14 – Brincando com carrinhos – CMEI 2	73
Fotografia 15 – Ari com brinquedo – CMEI 2	74
Fotografia 16 – Alice brincando com maquiagem – CMEI 3	74
Fotografia 17 – Abel brincando no cavalo – CMEI 1	75
Fotografia 18 – Professora e crianças em momento de leitura livre – CMEI 1	77
Fotografia 19 – Ari em tarefa proposta pela professora	79
Fotografia 20 – Alice no balanço – CMEI 3	83

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Desenhos produzidos por Alice durante a entrevista	62
Desenho 2 – Desenhos produzidos por Ari durante a entrevista	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrícula em educação especial por etapa de ensino – Brasil 2007 – 2010	25
Tabela 2 – Número de matrícula na Educação Infantil – Rio Grande do Norte e Natal – 2010	23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: Caminhos, desafios e conquistas	19
3 O BRINCAR E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
4 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	39
4.1 Delineamento do percurso	39
4.2 O lócus da pesquisa	43
4.3 Os participantes	51
4.4 A construção dos dados	56
4.5 Os instrumentos propiciadores da construção dos dados	59
4.6 Procedimentos de análise dos dados	64
5 REVELAÇÕES DECORRENTES DA CAMINHADA: as vozes e as vivências do cotidiano	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	104
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais.....	105
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras..	107
Apêndice C – Roteiro de observação do cotidiano escolar	109
Apêndice D – Roteiro de entrevistas com as crianças	111
Apêndice E – Roteiro de entrevistas com as professoras	112
ANEXOS	112
Anexo A – Parecer 288/2010 – Comitê de Ética em pesquisa daUFRN	113
Anexo B – Parecer 203/2011 – Comitê de Ética em pesquisa da UFRN	115

1. INTRODUÇÃO

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras.
(Chateau, 1987)

O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras se constitui em um estudo que desenvolvemos com o objetivo de investigar o brincar da criança com deficiência física nas situações cotidianas dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Natal/RN¹, buscando compreender como as brincadeiras presentes nesses espaços escolares podem propiciar a inclusão da criança com deficiência.

Foram alvo desta investigação todas as atividades que envolviam brincadeiras presentes nesse cotidiano escolar, fossem estas realizadas espontaneamente pela criança ou dirigidas pelas professoras. Também foram objetivos deste estudo: observar como ocorre a participação das crianças com deficiência física nas brincadeiras; averiguar o que pensam as crianças com deficiência física sobre o brincar e como se percebem enquanto participantes das brincadeiras e constatar o que pensam as professoras sobre o brincar das crianças com deficiência física.

A presente pesquisa consistiu em uma investigação sobre as brincadeiras presentes na rotina escolar de três espaços de Educação Infantil e como estas atividades possibilitam a participação de todas as crianças, respeitando-se suas singularidades e contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem

Iniciamos o estudo concebendo que o brincar se apresenta como uma atividade que pode exercer grande importância para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, como também para a apropriação dos diversos saberes produzidos historicamente pela humanidade.

Compreendemos, também, a criança enquanto sujeito de direitos, não somente os assegurados pela legislação vigente, mas, em especial, aqueles inerentes à condição humana de ser social em desenvolvimento, sujeito do seu tempo, participante ativo das situações que vivencia, com capacidade de tomada de decisões e de posicionar-se frente às diversas situações presentes no seu contexto social.

Essa compreensão foi construída em um percurso de mais de 20 anos de ação pedagógica, cujos caminhos passaram pela atuação como professora de

1 Os Centros Municipais de Educação Infantil são instituições de atendimento educacional a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em nível de Creche e Pré-Escola, pertencentes à Rede Municipal de Ensino da Cidade de Natal/RN.

alfabetização de crianças em escolas regulares e especiais, professora do curso de magistério, coordenadora pedagógica da Associação de Orientação aos Deficientes – ADOTE², professora Itinerante da Subcoordenadoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME/NATAL/RN, trilhados pelas diferentes etapas da Educação Básica, construindo uma história profissional diversificada e procurando fortalecer um movimento contínuo de formação.

Atuando há sete anos na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, acreditamos que esse é o espaço privilegiado para socialização, aprendizagem e construção da autonomia da criança, a partir da interação com seus pares. Assessorando Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, onde nossa atividade profissional está voltada para crianças menores de seis anos de idade, identificamos um registro crescente de matrícula de criança com deficiências nesses espaços de escolarização, reflexo da política de educação inclusiva que vem sendo implementada no Brasil nos últimos anos.

O nosso interesse em pesquisar sobre o brincar como atividade que pode favorecer a inclusão escolar na Educação Infantil emerge, portanto, do nosso cotidiano profissional, onde temos a oportunidade de conviver com as crianças com deficiência que estão matriculadas nessas instituições.

Com um olhar sobre as possibilidades de um trabalho que atenda a toda a diversidade, visitamos os fazeres da rotina³ de Educação Infantil com o propósito de compreender como ocorre a inclusão escolar das crianças com deficiência física nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), buscando respostas para indagações que emergem dos professores e de nós mesmas, na função de assessora pedagógica.

Sendo a Educação Infantil nosso campo de atuação, não podemos perder de vista as especificidades dessa etapa da Educação Básica, que devem incorporar as funções de educar e cuidar, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro e, associado a estes, o brincar se insere como elemento fundamental para o

2 A Associação de Orientação aos Deficientes é uma organização não governamental, filantrópica, de atendimento clínico e educacional a pessoas com deficiência, seus familiares e comunidade.

3 O termo rotina refere-se à estrutura sobre a qual organiza-se o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, envolvendo os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, nos espaços escolares de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

desenvolvimento das potencialidades das crianças, quando entendido como uma construção social e cultural, que inclui sempre a experiência de quem brinca, a execução de papéis e a tentativa de compreendê-los como forma de comportamento e inserção no meio social (KISHIMOTO, 1994).

O cuidar e o educar são funções indissociáveis e indispensáveis ao desenvolvimento da criança. O brincar apresenta-se por intermédio de várias experiências, entre as quais o movimento e as mudanças da percepção, resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças, das relações com os objetos, das diversas linguagens envolvidas, dos papéis sociais representados e dos limites definidos pelas regras (BRASIL, 1998). A atividade do brincar desenvolvida pela criança também lhe permite explorar o ambiente e interagir com parceiros adultos e infantis.

Considerando o brincar como uma atividade fundamental da criança, uma vez que ela brinca nos diversos tempos e espaços que frequenta, e que, nesse ato, ela se utiliza de uma linguagem própria, pensa, movimenta-se, interage com o outro, desafia e é desafiada, defendemos que a criança aprende brincando e que essas ações lúdicas possibilitam a construção de sua identidade e autonomia. Acreditamos que na brincadeira há espaço para todos. Os limites são estabelecidos, não pelas diferenças individuais, e sim pelos acordos das regras criadas para a brincadeira. No brincar, a criança envolve-se de maneira plena, colocando em ação sentimentos e emoções, acessando os conhecimentos já adquiridos e transformando-os em conceitos gerais.

A importância da brincadeira⁴ para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é apontada nos estudos de Chateau (1987), Wallon (1975), Piaget (1973; 2009), Brougère (2001), Benjamim (2002), Vigotski (2000; 2002; 2005), entre outros teóricos.

No âmbito acadêmico brasileiro são várias as publicações sobre ludicidade e a educação infantil, mas ainda é incipiente o número de trabalhos publicados cujo objeto de estudo seja o brincar da criança com deficiência física. Algumas pesquisas salientam que a qualidade do trabalho pedagógico das escolas de Educação Infantil têm impacto sobre o desenvolvimento infantil e destacam a importância de se compreender a constituição da brincadeira nos contextos educacionais. Em estudo realizado, Lira (2009) problematiza como se constituiu e engendrou o discurso

4 O termo brincadeira é utilizado com o significado de ato ou efeito de brincar.

moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Carvalho (2007) descreve os tipos de brincadeiras envolvendo crianças de três a cinco anos de idade e os compara com a qualidade da Educação Infantil disponível para as crianças, em estudo realizado em instituições públicas municipais. Martins (2009) analisa como as concepções de crianças e professoras sobre o brincar participam da definição das brincadeiras vivenciadas em uma escola pública de Educação Infantil e como essas concepções interagem entre si e com outros fatores inseridos na constituição desse brincar.

Direcionando o olhar para a educação de crianças com deficiência, encontramos os estudos de Silva (2003), que investigou as brincadeiras de crianças com deficiência mental em escolas especiais de Educação Infantil e a concepção atribuída pela professora a respeito do brincar. Na perspectiva de inclusão educacional no sistema de ensino regular, Drago (2005) investiga a inclusão da criança com deficiência nas salas regulares de Educação Infantil à luz das representações sociointerativas. A pesquisa de Gonçalves (2006) descreve e analisa a implementação do processo de inclusão educacional na Educação Infantil de crianças com paralisia cerebral, enquanto a de Corrêa (2010) avalia as condições de acessibilidade física de escolas municipais de Educação Infantil, visando ao aspecto de locomoção dos alunos com deficiência.

A inclusão escolar de crianças de 0 a 6 anos de idade com deficiência vem se tornando uma realidade, a partir da publicação dos dispositivos legais e de uma política nacional que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos, estabelecendo a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e garantindo a todas as crianças matrícula na Rede Regular de Ensino.

É reconhecida, assim, em âmbito legal, a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, tenha ela deficiência ou não. Mas, sabemos que uma proposta de educação inclusiva para esta etapa do ensino ultrapassa a simples inserção da criança no contexto escolar e deve garantir oportunidades sócioeducacionais às crianças de até seis anos de idade. Sendo assim, algumas questões nos impulsionaram à realização deste estudo:

1) Considerando que o brincar é peculiar à infância e integrante do cotidiano da Educação Infantil, que funções as brincadeiras podem assumir numa proposta de educação inclusiva⁵?

5 Educação Inclusiva refere-se a uma reestruturação das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.

2) Como e de que brincam, nos espaços escolares de Educação Infantil, as crianças que apresentam deficiência física?

3) O que pensam as crianças com deficiência física e suas professoras sobre o brincar nos espaços escolares da Educação Infantil?

Nesse sentido, revisitar os espaços educacionais de atendimento à criança de 0 a 5 anos, com o propósito de aprofundar estas questões, nos pareceu ser um desafio possível de ser alcançado e fundamental para análise de como se realiza a inclusão escolar das crianças com deficiência física nos contextos escolares da Educação Infantil.

Partindo das questões impulsionadoras, nos propomos a investigar a problemática, tendo como objeto de estudo o brincar das crianças com deficiência física na Educação Infantil.

Tomamos como referência para este estudo a definição de Deficiência Física, enquanto comprometimento diverso do aparelho locomotor, compreendendo o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso, de modo a fazer com que a criança apresente características peculiares, a depender do tipo de deficiência física (BRASIL, 2003), porém não impedindo o desenvolvimento e a aprendizagem quando os ambientes lhe são acessíveis (BRASIL, 2007).

A deficiência é uma condição, e sua definição é resultante de fatores secundários, que são impregnadas de valores sociais e barreiras atitudinais que aprisionam o indivíduo (AMARAL, 1995). Desse modo, se faz necessário compreender a interferência da limitação física na criança e no contexto que a envolve, buscando oportunizar a vivência de experiências saudáveis, a partir da elaboração de objetivos e ações de cuidados que incluam metas a serem alcançadas em relação ao seu desenvolvimento pleno (TAKATORI, 2010).

Consideramos também, como referência, o conceito de Deficiência Física, o disposto no Decreto Nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e a nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, dando outras providências que assim o conceitua:

Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia,

monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, Art. 5º).

O eixo norteador deste trabalho é de aprofundar conhecimentos, investigando o brincar das crianças com deficiência física no contexto da Educação Infantil, considerando a escuta dos atores envolvidos nesse processo. Assim, buscou-se compreender como a mobilidade das brincadeiras envolve os diferentes sujeitos do processo de aprendizagem e que contribuições emergem para um trabalho pedagógico significativo, que garanta a todas as crianças o seu direito de aprender.

Tendo em vista a escassez de estudos sobre a inclusão escolar da criança com deficiência na Educação Infantil e, em particular, sobre a participação das crianças com deficiência física nas brincadeiras infantis, uma vez que os inúmeros estudos já publicados privilegiam as situações escolares do Ensino Fundamental e a ludicidade da criança que não apresenta deficiência física, este estudo poderá contribuir para uma linha de investigação ainda emergente e para a melhoria do processo de inclusão das crianças com deficiência nos espaços escolares da Educação Infantil, em especial das crianças com deficiência física via as possibilidades apresentadas através do brincar. A nosso ver, este estudo apresenta dois diferenciais: o primeiro está na construção de resultados a partir da escuta de sujeitos, que por suas condições de serem crianças e terem uma deficiência, comumente não são ouvidos enquanto cidadão de direitos, o segundo diferencial é o registro do brincar de crianças com deficiência física no cotidiano de instituições de Educação Infantil da rede regular de ensino público municipal de Natal-RN, possibilitando um estudo comparativo, quando da reavaliação em outras situações ou ambientes de estudos.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi estruturado em quatro capítulos. Os capítulos 1 e 2 visaram fundamentar teoricamente o objeto da investigação. Os capítulos 3 e 4 apresentam os caminhos metodológicos percorridos na investigação, as revelações e a discussão dos resultados.

No capítulo 1, buscou-se contextualizar os caminhos, as conquistas e os desafios da inclusão social e da Educação Infantil, a fim de possibilitar uma compreensão desses movimentos históricos de conquistas cidadãs.

No capítulo 2, buscamos referendar teoricamente a importância do brincar

enquanto atividade inerente à criança, forma privilegiada de desenvolvimento de todas elas e promotora da inclusão educacional no contexto escolar. Ainda neste capítulo, localizamos o brincar nos documentos oficiais no âmbito da Educação Infantil brasileira, resultante da análise de documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, que tratam da temática como eixo norteador para as propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica.

No capítulo 3 são explicitados os caminhos da investigação, nos quais caracteriza-se o cenário da pesquisa: os Centros Municipais de Educação Infantil, as crianças, as professoras e a dinâmica de desenvolvimento do trabalho.

No capítulo 4 expomos os dados construídos na investigação, compondo um conjunto de revelações obtidas a partir das observações, registros e transcrição das entrevistas e discussão dos resultados sobre o brincar da criança com deficiência no contexto escolar da Educação Infantil.

Por fim, são tecidas algumas considerações ao trabalho, numa perspectiva prospectiva, que permitem a formulação de ponderações em relação à importância do brincar para as crianças com deficiência física e à inclusão escolar na Educação Infantil.

Esperamos que o estudo, ao retratar o que pensam as crianças e suas professoras, contribua para um estado permanente de reflexão dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a partir do que afirmam seus pares, oportunizando que revisitem seus fazeres, buscando cada vez mais um fazer pedagógico que respeite a singularidade de cada criança e o direito de todas serem diferentes.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: caminhos, conquistas e desafios

A educação social deve ser entendida como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências.
(VIGOTSKI, 2004)

A história social da criança percorreu caminhos tortuosos e obscuros de lutas e conquistas, até se chegar à concepção de criança enquanto sujeito social de direitos, com necessidades físicas, cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais específicas, que precisam ser atendidas integralmente em todas as suas dimensões.

Numa linha de tempo histórica, por séculos, as crianças eram tratadas com insignificância, a ponto de se considerar natural o alto índice de mortalidade infantil. Posteriormente, eram vistas como um adulto em miniatura, inseridas em atividades próprias dos adultos, assumindo responsabilidades que as impediam de viver o seu próprio desenvolvimento natural. O significado de infância surge com as transformações sociais do Século XVII, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem, caracterizando um marco importante no despertar do sentimento de infância, e com a criação de novos modelos educacionais para atender os desafios estabelecidos pelos contextos sociais em vigência (OLIVEIRA, 2005; KRAMER, 2003; ARIÈS, 1978).

Foi longa a trajetória até se chegar à concepção de criança enquanto sujeito do tempo presente, com singularidades que as diferenciam dos adultos e dos seus pares infantis, e atualmente cidadã de direitos. Durante esse processo, foi se construindo uma concepção de criança que considera as especificidades, a identidade pessoal, social e histórica desses sujeitos.

Segundo Oliveira (2005, p.57),

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela.

Assim, podemos constatar que o conceito de infância é marcado pelas transformações sociais e o olhar que se tem sobre a criança repercute no papel da Educação Infantil.

No Brasil, devido à pressão dos movimentos feministas e sociais, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças e um dever do Estado em atendê-las, quando as suas famílias assim o desejarem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na esteira da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dispõe, como finalidade, “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29), explicitando que a garantia de atendimento educacional deveria ser efetuado em creches e pré-escolas⁶ para essas crianças.

Comungando com esse ideal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) também foi marco no que diz respeito à regulamentação dos direitos das crianças. O referido estatuto assevera, em seu artigo 53 (BRASIL, 1990), “que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Com essas conquistas cidadãs, o foco do trabalho pedagógico a ser concretizado nas escolas passa a ser a criança e o seu desenvolvimento, e este tem que ser pensado, planejado, executado e avaliado, procurando oportunizar avanços dessa natureza a todas as crianças que estão sob sua responsabilidade.

Com vista ao cumprimento das determinações da LDB (BRASIL, 1996), no que se refere à Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que se constitui em um conjunto de referências e orientações didáticas, com o objetivo de auxiliar o trabalho pedagógico a ser realizado nos espaços de atendimento educacional de crianças de até seis anos de idade, estabelecendo, inclusive, que a indissociabilidade do cuidar e o educar é imprescindível ao desenvolvimento da criança:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da

6 A denominação creche refere-se ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, enquanto o termo pré-escola designa-se ao atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade.

realidade social e cultural. [...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998, p. 23, 34).

Em 2009, a Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo este documento, essas diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares dessa etapa da Educação Básica, tendo a criança como centro de todas as ações, considerando-a

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, Art. 4. p. 1).

Assim, a Educação Infantil brasileira deve contemplar a educação para a diversidade em seus contextos, incorporando e abrangendo em sua história atual todas as crianças, independente de suas condições pessoais ou sociais, respeitando a singularidade de cada uma e contribuindo para que desenvolvam, ao máximo, suas potencialidades.

Embora a abrangência desses direitos se estenda a todas as crianças, aquelas com deficiência se inserem, também, no contexto histórico e social de lutas e conquistas das pessoas com deficiência.

A trajetória percorrida para o entendimento das diferentes concepções a respeito das pessoas com deficiência⁷ condiz com a concepção de homem e de mundo vigente em cada época histórica e dos diferentes contextos sociais, perpassando por situações de abandono, extermínio, exposição humilhante, piedade alheia, descrença, ineducabilidade, assistencialismo, segregação, reabilitação, integração e inclusão social (FIGUEIRA, 2008; MAZZOTTA, 2001). Numa linha de tempo histórica, revela-se que as questões relacionadas à deficiência são transferidas das concepções e crenças religiosas e místicas para as teorias da

⁷ Foi adotado neste trabalho o conceito de deficiência segundo o documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

medicina e da ciência e, mais recentemente, surge a concepção de deficiência como construção social (OMOTE, 2005; JANUZZI, 2004).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência sofre influência dos momentos históricos e políticos, reproduzindo as realidades sociais, mas também exerce papel mediador de transformação dessas realidades, por sua função organizadora, sistematizadora e socializadora da cultura universal, vitais na manutenção da vida social (JANUZZI, 2004).

A partir da década de 1980, atrelado às novas ideias que despontam no cenário social, num contexto de redemocratização, os movimentos de resistência contra a exclusão social de grupos historicamente excluídos ganham força e visibilidade, com vista ao ideal de construção de uma sociedade democrática. Inseridos nesse contexto, grupos de pessoas com deficiência, familiares principalmente, se organizam e debatem sobre os seus problemas, reivindicando respostas condizentes com suas necessidades (FERREIRA, 2006). Assim, surge o movimento de inclusão social, modelo cujo princípio básico é a reestruturação da sociedade para atender às necessidades de seus membros, independente de suas condições socioeconômicas, culturais, raciais, ideológicas ou de desenvolvimento, de forma a extinguir condutas discriminatórias (GLAT; BLANCO, 2007).

O movimento pela educação inclusiva é fruto de todo um processo histórico e social contemporâneo, em defesa do direito de oportunidades iguais para todos os alunos, sem qualquer forma de estereótipo e preconceito para a compreensão do outro. De várias partes do mundo surgem discussões em torno da democratização do ensino e garantia de direitos e igualdade de oportunidades (MELO, 2008; GONÇALVES, 2006), que se caracterizam e reconsideram outras ideias como as da sociedade e da educação enquanto direito de todos.

O valor que permeia a ideia de inclusão social é o princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. O conceito de educação inclusiva, que surge a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁸ (UNESCO, 1990), se afirma na Declaração de Salamanca⁹ (BRASIL, 1994) e se reitera com os ideais da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

8 Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

9 Conferência realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, promovida pela Unesco.

peças Portadoras de Deficiência¹⁰ (OEA,1999), principalmente na defesa do acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular, ao oportunizar condições educacionais para formação dos sujeitos no processo produtivo e possibilitar sua inclusão e participação em uma sociedade economicamente ativa e competente, garantindo aprendizagem escolar desde o início da infância a todas as crianças, de modo a serem respeitadas em sua cultura, suas necessidades e suas possibilidades.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) referencia a educação de pessoas com deficiência, em seus artigos 205 (educação como direito de todos), 206 (igualdade de condições de acesso e permanência de todos à escola – a partir da Educação Infantil) e 308 (é dever do estado ofertar atendimento educacional especializado).

Seguindo esse percurso de legitimidade, somente a partir de 1990, por força dos movimentos sociais, as propostas inclusivas para crianças com deficiência passaram a ser discutidas na Política Nacional de Educação (BRASIL, 2007). Dois anos antes, em 1988, a Constituição Federal estabelece diretrizes quanto ao atendimento educacional de alunos com deficiência, através de seu artigo 28: “deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino, visando à promoção de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Corroborando com esse olhar, de princípios de igualdade de condições, Mantoan (2006, p. 199) afirma:

A Constituição atual é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a esta inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência.

Nesse mesmo percurso de conquistas cidadãs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, no seu artigo 58, garante a educação na rede regular de ensino, juntamente com apoio especializado para os alunos com deficiência, inclusive na Educação Infantil.

A partir da garantia legal à educação das pessoas com deficiência, o movimento de inclusão social se expande por toda educação escolar, em todos os seus níveis, etapas e modalidades, solicitando um novo olhar para o trabalho pedagógico que se realiza nas instituições de ensino. O impacto da política de

10 Promulgada através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

inclusão escolar pode ser medido pelo aumento da demanda de matrícula nos últimos anos.

O Quadro 1 nos apresenta os dados de matrícula de alunos na modalidade especial (classes e escolas especiais) e de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

TABELA 1 – Número de matrícula em educação especial por etapa de ensino
Brasil – 2007 a 2010

ANO	TOTAL	MODALIDADE ESPECIAL (classes especiais e escolas exclusivas)				ALUNOS INCLUIDOS			
		ED. INF.	ENS. FUND.	ENS. MÉDIO	EJA	ED. INF.	ENS. FUND.	ENS. MÉDIO	EJA
2007	646.666	64.501	224.350	2.806	49.268	24.634	239.506	13.306	28.295
2008	690.201	65.694	202.126	2.768	44.384	27.603	297.986	17.344	32.296
2009	637.881	47.748	162.644	1.263	39.913	27.031	303.383	21.465	34.434
2010	700.824	35.397	142.866	972	38.353	34.044	380.112	27.695	41.385

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20_08_2011.

Os dados de 2010 confirmam a tendência de crescimento de matrícula de alunos com deficiência incluídos em classes regulares, enquanto decresce a entrada de alunos nas classes especiais e nas escolas exclusivas, evidenciando uma tendência a êxito da política de inclusão na Educação Básica brasileira.

A diminuição da matrícula na Educação Infantil no ano de 2009 pode ser atribuída ao processo de implantação do Ensino Fundamental em 9 anos, levando os alunos de 6 anos, que até então eram da Educação Infantil, para o Ensino Fundamental. Mesmo assim, o impacto da política de inclusão na Educação Infantil pode ser medido pelo aumento da demanda de matrícula, quando se comparam os anos de 2008 e 2010. Apesar da diminuição de um ano de escolaridade na Educação Infantil, houve elevação no número de matrículas em índices superiores a 20%.

Vale salientar que dados de matrícula constituem-se em apenas um indicador: o da entrada do aluno na escola regular. Porém, para que de fato se efetive uma verdadeira política de inclusão educacional, são necessários esforços de outras naturezas, de forma a garantir, além do acesso, a permanência, a conclusão de estudos na escola e um trabalho pedagógico de qualidade, com vista a atender as reais necessidades dos alunos.

“O atendimento às crianças com deficiência tem aumentado no país em razão da adoção de uma política de educação inclusiva, que prevê a sua inserção nas escolas regulares” (UNESCO, 2009, p. 29). Isso demonstra a conquista de um direito que está legitimado. O crescimento da matrícula é resultado da mobilização da sociedade brasileira (BIAGGIO, 2007). As crianças com algum tipo de deficiência, embora não todas, já estão de fato inseridas no processo. O grande desafio de agora é incluí-las, rompendo barreiras ideológicas, físicas, socioculturais, pedagógicas, etc.

Um trabalho pedagógico imbuído de uma proposta de educação inclusiva deve combinar respeito ao nível de desenvolvimento da criança, com atitude educativa cuidadosa e constante, com tarefas desafiadoras, mas possíveis de serem realizadas, de forma que a criança possa superar o que se apresenta como limite naquele determinado momento e que oportunize avanços para uma situação mais privilegiada e ampliação dos contextos de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 2005).

Uma proposta de ação pedagógica, que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, deverá acreditar nos avanços das mesmas, perceber e comemorar cada progresso, contemplar a diversidade, respeitar o ritmo, os limites e as possibilidades individuais, além de propor atividades para toda a turma, respeitando as respostas possíveis, não permitindo que nenhuma criança frequente as aulas apenas como um passatempo ou uma atividade recreativa.

A trajetória de chegada do público infantil à rede regular de ensino foi se delineando movida pelas demandas sociais, resultantes das transformações sócio-históricas, culturais, econômicas e políticas, e vem se ampliando juntamente com novas conquistas sociais e legais, e “com uma maior conscientização da necessidade da educação da criança, sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica” (BRASIL, 2006a, p. 7).

De acordo com o Resultado do Censo Escolar 2010 - Educacenso /MEC/INEP -, 738 crianças com necessidades educacionais especiais foram matriculadas na Educação Infantil no Rio Grande do Norte, sendo 144 delas no município de Natal/RN. Desse total de crianças com alguma necessidade especial matriculadas na Educação Infantil, aproximadamente 50% delas estão na Rede Municipal de

Ensino, como nos apresenta o quadro que segue:

TABELA 2 – Número de matrícula na Educação Infantil
Rio Grande do Norte e Natal – 2010

	Dependência	Educação Infantil		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	
		Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Rio Grande do Norte	Federal	111	134	1	1
	Estadual	0	296	0	6
	Municipal	35.653	62.829	136	427
	Privada	11.786	25.914	26	141
	TOTAL	47.550	90.173	163	575
Natal	Federal	111	134	1	6
	Estadual	0	86	0	0
	Municipal	2.144	6.611	12	59
	Privada	4.926	12.610	7	59
	TOTAL	7.181	19.441	20	124

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20_08_2011.

Os dados revelam que menos de 1% das crianças matriculadas na Educação Infantil do Rio Grande do Norte é identificada como sendo da Educação Especial. Aparentemente, trata-se de um quantitativo pequeno, porém há de se considerar que essa etapa da Educação Básica, até recentemente, não se configurava na categoria de educação obrigatória, prevalecendo a opção dos pais ou responsáveis por essa escolarização a ser oferecida às crianças. Com a obrigatoriedade legal de matrícula, que fora estabelecida para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, através da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, espera-se uma ampliação no número de crianças matriculadas na Educação Infantil para os próximos anos letivos.

As constantes discussões referentes à inclusão, em especial a inclusão escolar, têm permeado o meio docente e nos convida a refletir acerca da problemática. Em se tratando de crianças da Educação Infantil, percebe-se a carência de estudos referentes à inclusão escolar nessa etapa da educação. Essa ausência de escritos pode ser associada à necessidade de reorganização dos conceitos de criança e infância na atual organização social. “O desenvolvimento da concepção de cidadania da infância é também inerente a uma mudança de

perspectiva no campo interdisciplinar dos estudos da criança” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 147).

Concebendo-se que uma proposta de educação inclusiva ultrapassa a simples inserção da criança no contexto escolar, a busca das informações, a formação dos professores, o estabelecimento de parcerias produtivas, entre outras, possibilitará o planejamento de ações com vista à construção de propostas de trabalhos que vislumbrem a inclusão escolar de todas as crianças, conforme orienta o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 35):

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. [...] o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.

As experiências significativas nos primeiros anos e o convívio com seus pares possibilitarão um crescimento qualitativo para a criança, uma vez que o processo de socialização da mesma permite o acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética (BRASIL, 2009). Se a educação é tão importante para qualquer indivíduo, para a criança com deficiência ela é essencial, pois esta não poderá ser privada de estimulação em seus primeiros anos de vida, uma vez que isso comprometerá o seu desenvolvimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2005).

O desenvolvimento infantil, analisado numa perspectiva de abordagem interacionista, aponta que a criança nasce com condições de interagir com parceiros mais experientes, nos diversos espaços sociais que lhe apresentam, continuamente, novas formas de se relacionar com o mundo, buscando compreendê-lo, transformá-lo e se constituir enquanto parte da sociedade. Nessa abordagem, a interação dos sujeitos com os seus pares e com o ambiente e seus elementos é a essência da aprendizagem.

Para Vygotsky (2000), todo o processo de aprendizagem está diretamente relacionado à interação do indivíduo com os seus pares e com o ambiente e seus elementos. Partindo do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Potencial),

ele afirmou que aquilo que um indivíduo é capaz de realizar assistido por outro, também representa uma habilidade intelectual própria. As ideias colocadas pela abordagem interacionista sugerem que a criança é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserida (RÊGO, 2001).

Nessa perspectiva, para a educação desse público infantil o trabalho de equipe é fundamental. A atuação do professor em estreita colaboração com outros profissionais e com a família torna-se imprescindível para o crescimento intelectual, autonomia e independência da criança (MELO, 2008; FERLAND, 2006; OLIVEIRA, 2005; HORN, 2004; KRAMER, 1991), bem como deve ser garantida a todas as crianças acessibilidade aos espaços, aos materiais didáticos, objetos e brinquedos (BRASIL, 2009; HORN, 2004). Uma construção social, que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros, infantis ou adultos, nos contextos educativos, é essencial para todos os sujeitos envolvidos, principalmente quando se trata de uma proposta de educação inclusiva.

3. O BRINCAR E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comumente em hábito.
(BENJAMIN, 2002)

As brincadeiras, na vida das crianças, estão registradas desde as épocas mais antigas. Diferentes povos, ao longo da história da humanidade, estamparam em desenhos, murais, pinturas, esculturas e na literatura cenas cotidianas que retratam crianças em atividades diversas, envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras.

Para os egípcios, os gregos, os romanos, os maias e os astecas, os jogos se apresentam como rituais e como meio de transmissão cultural da geração adulta para a mais jovem, de conhecimentos físicos, sociais, culturais e espirituais (MARTINS, 2009).

Friedmann (2009) relata que pensadores e historiadores de diferentes épocas e de diferentes áreas do conhecimento imprimiram ideias a respeito do jogo e do brincar, afirmando que se trata de uma atividade em si mesma, instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, que oportuniza a aprendizagem, dotada de significação social e necessária à vida humana.

No contexto brasileiro, o brincar e a criança estão retratados nas pinturas de Portinari, nos textos literários de Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo e Monteiro Lobato, na poesia de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Manoel de Barros e em várias outras formas de registros históricos e culturais.

A necessidade de brincar tem intrínseca relação com o desenvolvimento da criança e as brincadeiras são, em geral, ações coletivas e de grande elaboração mental (VYGOTSKY, 2000; 1988; LEONTIEV, 1988). A ludicidade se insere como elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Pela brincadeira, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, expressa suas percepções dos fatos, estabelece relações. “A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras” (DORNELLES, 2008, p. 103).

Partindo da perspectiva de uma abordagem que considera a aprendizagem e o desenvolvimento como resultantes de um processo histórico e cultural, a concepção sobre o brincar da criança assume diferentes significações na

apropriação cultural partilhada socialmente. Para Brougère (2001), as concepções do brincar são construções vinculadas às representações de criança de cada época, e não se configura como reprodução cultural. “Aprende-se a brincar a partir de um processo de relações interindividuais e culturais e reconstruem o que vivem misturando realidade e imaginação” (LOPES, 2011, p.79).

A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, uma vez que são esses adultos que fornecem seus primeiros elementos de brincar. Inicialmente, ela imita as atividades dos adultos (CHATEAU, 1987). Mesmo que os instrumentos disponíveis não se assemelhem aos desses seus pares mais experientes, a imaginação infantil tem a força de transformá-los em brinquedos (BENJAMIN, 2002).

A brincadeira é um espaço social, uma vez que surge em consequência de um aprendizado de natureza social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam, estabelecendo regras e convenções. É a ação que a criança desempenha com seus pares, ao mergulhar na ação lúdica (KISHIMOTO, 2009). São todos os comportamentos de descoberta da criança (WALLON, 1975). Assim, a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica, determinada por aquele que brinca.

O brincar proporciona condições para se desenvolver e aprender, estabelecer interações interpessoais e envolve uma complexidade de movimentos e elaboração do pensamento. Através dele, é possível adentrar no universo infantil e melhor conhecer a realidade vivenciada pelas crianças, a partir de suas ações e pela compreensão de todo o processo de elaboração mental que envolve tais ações, pois

[...] Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. [...] ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

Assim, o brincar se institui como forma privilegiada de desenvolvimento e apropriação do conhecimento para todas as crianças. Através das brincadeiras, elas transformam os objetos, as situações e o tempo que os envolvem, relacionam-se com seus diferentes pares, recriam o mundo, atribuindo sentidos às coisas que

consideram vitais. As brincadeiras são formas peculiares da criança experimentar, se comunicar, interagir, construir e reconstruir saberes, organizar-se e constituir-se enquanto sujeito. Elas criam um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, uma vez que cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança (VYGOTSKY, 2000).

Desse modo, o olhar da criança sobre o mundo, fundamentalmente, ocorre através do brinquedo, assim como o modo de relacionamento com os adultos e com as outras crianças, de participação em novas experiências e aquisições, de experimentação de novas sensações. (FRIEDMANN, 2009; CRAIDY, 2008; FERLAND, 2006). Porém, para que essas situações particulares desponham, existe uma determinação por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares, exigindo liberdade, possibilidade real de decisão.

Sendo o brincar significativo para o desenvolvimento da criança, este se insere na história e na cultura da infância e, portanto, se faz presente na Educação Infantil há muito tempo (CORSARO, 2009; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Sendo a brincadeira pertencente à criança e à infância, se faz necessário que as práticas pedagógicas, em respeito às peculiaridades da criança, considerem a importância do brincar (DORNELLES, 2008), valorizando-o enquanto atividade que oportuniza desenvolvimento e aprendizagem, a partir das relações com os outros, adultos ou crianças, com o espaço, com o meio ambiente e com os elementos culturais, adquirindo novos conceitos e ampliando sua capacidade observadora e criadora.

A brincadeira, por sua própria natureza, contribui para o processo de socialização das crianças, a partir das oportunidades de livre escolha e de estabelecerem trocas, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos. É fonte de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, físico, psíquico, social e afetivo da criança e também uma forma de autoexpressão, como afirma Oliveira (2005, p. 231),

A brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos –particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, e ter prazer de partilhar situações plenas de emoção e afetividade.

A brincadeira, também, oportuniza à criança o desenvolvimento da coordenação motora, das percepções visuais, auditivas, táteis, corporais, noções de tempo e espaço, do raciocínio criativo e de funções cognitivas, como percepção, representação e memória, além da linguagem. Segundo Lorenzine (2007, p. 30), o brincar

[...] é o início do processo de aprendizagem: a criança brinca naturalmente, num processo biológico, inato e genético, com a mera finalidade de aprender a aprender. Pela brincadeira, ela explora o seu corpo e o seu ambiente, desenvolvendo as sensações exteroceptivas, proprioceptivas e vestibular.

Considerando que o brincar é uma forma privilegiada de desenvolvimento integral e apropriação do conhecimento para todas as crianças, incluem-se nesse universo aquelas que apresentam qualquer deficiência, pois, independente de suas condições físicas, auditivas, visuais, cognitivas ou emocionais, todas elas têm necessidades, sentimentos e desejos, sendo antes de tudo crianças como as demais.

As crianças que convivem com a diversidade nas instituições educativas poderão aprender muito entre si, pois, com o estabelecimento de novos vínculos, supera-se as possíveis diferenças de origem orgânica e cria-se possibilidade de convívio social e de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2004; BRASIL, 1998). Toda criança tem possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz, embora, algumas vezes, de forma diferente. Na criança com deficiência, a atividade lúdica poderá evoluir mais lentamente que na criança sem deficiência, mas certamente seguirá o mesmo percurso, ou seja, as mesmas etapas de desenvolvimento.

Por vezes, a criança com deficiência necessita de auxílio para entrar numa brincadeira e, nesse momento, é importante o incentivo e o acreditar do outro. As expectativas em relação às crianças deve ser a das possibilidades, dentro de suas singularidades. Considerando que a brincadeira é espaço de socialização e interação, que envolve uma diversidade de experiências, através desta as possibilidades das crianças podem ser reveladas. A brincadeira não é algo fortuito e, sim, uma grandiosa escola de experiência social (VIGOTSKI, 2004), pois, ao brincar, as crianças recriam, repensam, assumem papéis, transferem e substituem ações

cotidianas pelas ações e características do papel que incorporam, agem indiretamente sobre a realidade, expondo suas ideias e sentimentos.

Concebendo seu caráter prazeroso, a brincadeira torna-se um espaço que favorece a autoestima de todos os participantes, auxiliando na superação de suas limitações de forma criativa e progressiva, pois o grau de dificuldade das brincadeiras se eleva à medida que as crianças se envolvem. Assim, os novos desafios que surgem no percurso de uma brincadeira devem ser vistos como possibilitadores de aprendizagens, desenvolvimento e livre expressão, tanto para as crianças com deficiência, quanto para os seus pares infantis ou adultos.

O grau de limitação, habilidade ou capacidade não tira da criança a necessidade e a capacidade de brincar da mesma forma que as outras sem essas características. Os estímulos sensoriais, cognitivos, físicos ou emocionais, oportunizados pelas atividades lúdicas, beneficiarão a todos os envolvidos, uma vez que nessas atividades, em geral, estão presentes diferentes possibilidades: interação entre os pares, exploração de objetos e expressão através de múltiplas linguagens. As relações criadas na brincadeira oportunizam à criança o diálogo, a construção de regras, a tomada de consciência da realidade e o poder de decisão.

Brincando, a criança experimenta situações e emoções da sua realidade, aprende sobre o mundo, ativa seu desenvolvimento potencial e transforma os conhecimentos que já possuía anteriormente. “A descoberta do mundo pelo brincar tem efeitos evidentes sobre a evolução das habilidades da criança” (FERLAND, 2006, p. 3).

Oportunizar a TODAS as crianças, desde seus primeiros anos de vida, ambientes de aprendizagem coletiva, priorizando o brincar, é promover relacionamentos desde a mais tenra idade com outras crianças. É inseri-las em práticas sociais diversificadas, propícias ao estabelecimento de trocas, processamento de informações e experiências cotidianas, enfrentamento de riscos, oportunidade de tomadas de decisões, possibilidade de agir espontaneamente e com autonomia.

Essas teorizações têm sido incorporadas às publicações do Ministério de Educação e Cultura, que orientam a prática pedagógica das instituições de ensino que atendem à Educação Infantil em nível nacional. Para compreendermos como se apresentam as orientações acerca do brincar, enquanto eixo norteador das ações pedagógicas na Educação Infantil no âmbito da política educacional inclusiva vigente

em nosso país, analisamos um conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, que tratam da temática como eixo norteador das propostas pedagógicas na Educação Infantil, no período de 1996 a 2009.

O brincar e os documentos oficiais, no âmbito da Educação Infantil brasileira

A Educação Infantil, educação institucionalizada para as crianças menores de seis anos de idade, a partir dos dispositivos da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), caracteriza-se como espaço para o exercício da infância. Embora a legislação vigente assegure a educação como direito da criança e dever do Estado, sabemos que esse direito ainda não se concretizou e que há um contingente enorme de meninos e meninas, na faixa etária correspondente à Educação Infantil, sem acesso às escolas ou instituições equivalentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) situa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Segundo o texto da referida lei, ela deve ter a finalidade de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças até os seis anos de idade. Este mesmo dispositivo legal defende o pluralismo das idéias, das concepções pedagógicas e o atendimento educacional para as crianças com deficiência, proibindo qualquer tipo de diferenciação, de exclusão e ou de restrição.

Segundo o documento de Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 17),

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Em acordo com as diretrizes mencionadas, a educação de crianças com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais deve ocorrer em âmbito coletivo. Evidentemente, para que atenda satisfatoriamente a todas as crianças, considerando sua totalidade e especificidades, as instituições de Educação Infantil e os profissionais que nelas atuam enfrentarão o desafio de preparar-se física e

metodologicamente, além de proverem recursos diferenciados, de forma a assegurar que todas as crianças logrem êxito. Somente assim se cumprirão os preceitos legais que certificam o acesso e a permanência das crianças com deficiência às Instituições de Educação Infantil e garantem espaços físicos, equipamentos, mobiliários, brinquedos e outros materiais adequados para o atendimento de qualidade para todas as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p.13) apresenta, como um dos seus princípios orientadores, “o direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. A criança é vista como um ser singular que, através das interações que estabelece e das relações contraditórias que presencia, tenta compreender o mundo que a cerca e, por meio das brincadeiras, expressa seus sentimentos.

Ainda em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998, v.1, p.13), entre os objetivos, identificamos: “brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. O seu texto busca sensibilizar os educadores para atividades que envolvam a ludicidade, enfatizando sua importância em um capítulo que discorre sobre o brincar e, também, menciona que as crianças são favorecidas pelas atividades lúdicas, nos diversos aspectos de seu desenvolvimento:

É preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. (BRASIL, 1998, p. 29).

O documento Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (BRASIL, 2003), contendo diretrizes que norteiam o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais e que estão nas instituições de educação infantil, na perspectiva de apoiar os professores nas suas atividades didáticas, apresenta orientações para um trabalho pedagógico inclusivo. Para tanto, propõe um novo arranjo pedagógico, adaptado à realidade, voltado para a diversidade, permeado pela ludicidade e criatividade, bem como um processo avaliativo contínuo para todos os alunos, a partir do registro das competências, habilidades e dificuldades de cada criança, em seu percurso de construção dos conhecimentos.

Em relação à organização e à estruturação do currículo na Educação Infantil,

orientações apontam que se deve compreender dois eixos de experiências: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento) e conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagens e expressão, artes, música, matemática, conhecimentos da natureza e sociedade), com a introdução de materiais didáticos específicos, em espaços adequados à movimentação das crianças, brinquedos e mobiliários adaptados, organizações essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2003).

Nas orientações contidas nos Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (BRASIL, 2003) –, percebemos a ênfase atribuída ao brincar da criança, não apenas como alternativa metodológica e recurso didático, mas como eixo do trabalho pedagógico. O brincar se faz presente em todas as ações do cotidiano escolar, como mediador das aprendizagens, interações, socialização e expressão da criança, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais.

O manual *Brincar para Todos* (BRASIL, 2005), material publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, destinado a educadores e pais, orienta sobre a utilização de brinquedos e atividades lúdicas e, em seu conteúdo, enaltece a sua importância pedagógica, principalmente pela dimensão simbólica que lhe é atribuída. “A proposta é de preencher lacunas, ainda grandes, na criação e desenvolvimento de jogos e brinquedos educativos, particularmente para crianças cegas e com baixa visão” (BRASIL, 2005, p.3), apresentando alternativas possíveis e viáveis, com orientações sobre material, medidas e forma de confecção dos brinquedos, além das orientações pedagógicas para a utilização dos mesmos.

No documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), “ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil” (p.14), premissa considerada válida para todas as crianças, desde que o trabalho pedagógico seja planejado, organizado e realizado, de forma a respeitar as singularidades, com a organização de agrupamentos onde trocas entre os pares sejam estimuladas, onde haja incentivo, tempo, espaço e materiais para as brincadeiras, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

A Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b) fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de forma a incorporar os avanços políticos, científicos e sociais na área. Orienta a formulação de políticas para a infância sob um olhar acolhedor da diversidade, incluindo todas as crianças, com a garantia do direito à liberdade e à participação, permitindo seus posicionamentos enquanto sujeitos ativos e oportunizando formas de exercício de suas capacidades de intervirem na realidade e participarem das atividades curriculares com os seus pares. O brincar é considerado de relevância porque oportuniza conhecer a realidade, fazer descobertas e construir o novo.

A ênfase atribuída ao brincar nos documentos e publicações oficiais do Ministério da Educação e da Cultura, destinadas ao público infantil, confirma as ideias já lançadas anteriormente sobre a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e sociocultural da criança.

Apesar desse reconhecimento, deparamo-nos, em cotidianos de escolas de Educação Infantil, com realidades que distanciam as práticas lúdicas das rotinas escolares, como nos revela Cruz (2008, p. 299), em experiência vivida com crianças de uma creche:

Foi constatada uma rotina rígida e pobre, com interações entre professoras e crianças bastante precárias (basicamente, limitada a ordens e recriminações) e a presença marcante de estratégias que submetem as necessidades e desejos infantis aos dos adultos, conformando os meninos e meninas à obediência, caracterizando uma educação para a subalternidade.

O brincar, latente na criança, ressurge no desejo desses meninos e meninas quando as circunstâncias são favoráveis. “Todas as crianças atribuem à brincadeira uma importância muito grande, supervalorizando o pouco que lá recebem”, afirma Cruz (2008, p.300), referindo-se ao posicionamento das crianças em relação aos momentos de brincar oportunizados por essa mesma creche.

Embora haja o reconhecimento da importância da ludicidade para as crianças e se reafirme com a ênfase atribuída ao brincar nos documentos e publicações do que tratam da Educação Infantil brasileira, ainda é grande o número de escolas – e profissionais – que fazem parte dela, que não compreendem ser impossível desmembrar a criança do ser brincante. O brincar tem núcleos organizadores que atraem e norteiam a criança – o corpo, o símbolo e a regra e se situa, assim como o conhecimento, entre a subjetividade da vida e a riqueza dos materiais oferecidos nos

ambientes de aprendizagem, sendo estes últimos meros instrumentos que são superados pelas conquistas galgadas pela criança, uma vez que a ação sobre o brincar é elemento estruturante da função simbólica inerente à brincadeira e realização consciente de um propósito, possibilitando o desenvolvimento das significações do aprender (NOFFS, 2002; OLIVEIRA, 2002;).

Em relação a uma organização de espaços escolares que respeite a criança em sua natureza lúdica, é necessário criar situações propícias ao brincar em instituições de Educação Infantil, inserindo nesse contexto todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. “Educar, neste momento, é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço 'brincável' isto é, explorável” (DANTAS, 2002, p.117), portanto, propício a atender as reais necessidades das crianças.

3. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A criança não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.-
(FARIA, 1999)

Delineamento do percurso

A construção do saber científico ocorre em exercícios permanentes de indagações, descobertas e ações sobre a realidade, fundamentados teoricamente, constituindo-se em atividades não isentas de interesses, de preconceitos e de incursões subjetivas. Pesquisar é assumir uma atitude questionadora sistemática, crítica e criativa, com vista a intervir na realidade de maneira competente. A pesquisa é um procedimento formal de desenvolvimento do método científico e se constitui numa via para o conhecimento de determinada realidade (MINAYO, 2007; MARCONI, LAKATOS, 2007; DEMO, 2001).

Compreendemos que a pesquisa se constitui em uma reflexão e posterior reelaboração das ideias, despertando um espírito de busca a partir da ação/intervenção, visando instigar mudanças nos contextos e sujeitos pesquisados, buscando entender um determinado fenômeno a partir de observações, descrições, comparações e interpretações.

A construção do percurso da investigação foi trilhada, tendo-se a clareza dos objetivos a que o estudo se propunha, quais sejam: verificar como ocorre a participação das crianças com deficiência física nas atividades de brincadeiras presentes no cotidiano escolar; averiguar o que pensam as crianças com deficiência física sobre o brincar e como se percebem enquanto participantes das brincadeiras, assim como o que pensam as professoras sobre o brincar das crianças com deficiência física. A partir de então, emergiu a escolha das estratégias e instrumentos de coleta de dados com vista ao alcance de tais objetivos.

Tratando-se de uma pesquisa que envolveu a escuta dos sujeitos, especialmente a escuta de crianças, buscou-se agregar novos conhecimentos acerca das especificidades do público infantil e se elegeu um método de investigação que propusesse autenticidade ao trabalho e que, ao mesmo tempo, estivesse ao alcance das crianças, representando-as o mais próximo possível de suas realidades.

Numa perspectiva que considera a criança como sujeito de direitos (e dentre esses direitos inclui-se o de ser ouvida), se fez necessária a organização de uma proposta de trabalho que considerasse 'as vozes das crianças', ouvindo o que pensam, o que desejam, suas alegrias, seus medos, suas crenças. Enquanto atores principais de qualquer trabalho que se volte para a infância, creditar a criança com

direito é escutar a sua voz para transformar a ação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Quando se busca ouvir as crianças, é porque se acredita no que elas têm a comunicar, a partir da escuta de suas diversas formas de linguagens e nos diversos contextos onde elas se expressam. Porém, requer que o pesquisador crie condições propícias, envolvendo-se numa cumplicidade recíproca com as mesmas (CRUZ, 2008).

Uma investigação na perspectiva das crianças requer um olhar diferenciado do pesquisador e sua aproximação das mesmas, o estabelecimento de diálogos, onde as vozes das crianças sejam solicitadas nas diferentes situações escolares e através de diferentes formas de linguagens. Vinculou-se a essas questões a preocupação em promover reflexões com vista a garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Em se tratando de uma pesquisa que envolve a escuta de um grupo específico de crianças e suas professoras sobre o que pensam em relação ao brincar na educação infantil, demanda um olhar minucioso, uma vez que as ações e interações dos diferentes sujeitos se evidenciam. Assim sendo, enquadrámos a mesma numa abordagem qualitativa, visto se tratar de um estudo orientado à compreensão de fenômenos educativos e sociais, com um grupo delimitado e focalizado, onde as óticas dos atores se revelam, seus discursos são interpretados à luz do referencial teórico, descritos e incorporados a um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010; MINAYO, 2007).

Os caminhos ora escolhidos se delinearam no percurso, compondo o modelo que mais se aproximasse da questão central da pesquisa, que tratou da investigação sobre o brincar das crianças com deficiência física nas situações cotidianas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN, não perdendo de vista o processo de inclusão social das mesmas, o respeito às características peculiares do ser criança, suas singularidades individuais e as contribuições que poderiam se inserir em seu desenvolvimento. Na vivência da pesquisa, o objeto de estudo foi tomando outras formas, emergiram novas indagações e reconstituições foram necessárias.

Como evidenciado, tratou-se de uma pesquisa que não se traduziu em resultados quantificáveis, uma vez que o foco principal seria o processo em que os fatos ocorrem, seus significados e sua intensidade. Nessa pesquisa, a necessidade de se considerar as múltiplas facetas que compõem o processo, percebendo-o em

sua totalidade, foi fundamental. O olhar sobre uma pesquisa dessa natureza revela uma análise social, não se fechando em dados estatísticos, embora, quando necessário estes possam ser utilizados. Importa, prioritariamente, o significado atribuído ao fenômeno estudado, com vista à tomada de decisões, as mudanças das situações e à construção de conhecimentos.

A natureza do estudo em questão, onde podemos observar diretamente os fenômenos e utilizar estratégias para situar, descrever e analisar o contexto e as relações envolvidas e as percepções a respeito da situação estudada, nos direciona a um Estudo de Caso, como caminho metodológico mais apropriado na busca de respostas aos problemas propostos.

Compreendemos que, no desenvolvimento de um Estudo de Caso, é necessário experiência do pesquisador para a condução de um trabalho com qualidade, em função das interações contínuas entre a realidade analisada e as questões teóricas que se evidenciam na capacidade de perguntar e interpretar respostas, saber ouvir de maneira apurada, capacidade de adaptação, flexibilidade, orientação teórica e imparcialidade (YIN, 2003).

Fundamentados nas reflexões citadas e considerando a natureza de uma abordagem qualitativa, iniciamos a investigação tendo clareza de nossa ação enquanto pesquisadora, envolvida num Estudo de Caso, principalmente em estar presente no lócus da pesquisa com o olhar voltado para a participação das crianças com deficiência física nas brincadeiras que ocorrem nesses espaços escolares.

Numa perspectiva que considera o brincar como inerente à criança, é fundamental que a brincadeira seja integrante das diversas atividades pedagógicas. O espaço da brincadeira, seja ele físico ou temporal, se caracteriza como ambiente de interação, criação, de cultura, de vivências diversas, de confronto de diferentes pontos de vista (WAJSKOP, 2009). Trata-se de um território social, uma vez que surge em consequência de um aprendizado de natureza social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam, estabelecendo regras e convenções

Considerando que o movimento e a liberdade de expressão das crianças podem ser representados nos diversos ambientes escolares da educação infantil, nosso olhar voltou-se bem mais para o processo desencadeado nesses espaços, do que para o produto das ações desenvolvidas. As vozes dos sujeitos terão ressonância, pois vale ressaltar a importância de se “dar a voz à criança e que essa

possa emergir como sujeito” (SOUZA; CASTRO, 2008, p.53).

Nessa perspectiva, a necessidade de se considerar as múltiplas facetas que compõem o processo, percebendo-o em sua totalidade, foi fundamental. O olhar sobre outros estudos afins contribuiu para o delineamento do trabalho, possibilitando que marcássemos singularmente o objeto e o percurso da nossa pesquisa, destacando-se o de Drago (2005), que investigou a inclusão escolar da criança com deficiência nas salas regulares da Educação Infantil; o de Gonçalves (2006), cujo enfoque se volta para estratégias pedagógicas utilizadas no atendimento de crianças com paralisia cerebral na educação infantil e o de Martins (2009), que nos apresenta uma compreensão sobre a constituição da brincadeira em espaços de educação infantil e a participação de crianças e professoras.

Para a seleção do lócus e sujeitos da pesquisa, contactamos a Secretária Municipal de Educação – SME de Natal/RN –, através do Departamento de Educação Infantil – DEI –, para obtermos informações sobre o registro de matrícula de crianças com deficiência física na Educação Infantil. Nessa consulta, foi nos apresentada por assessores do DEI uma listagem constando a matrícula de 10 crianças (8 meninos e 2 meninas) com deficiência física nos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN. Diante da listagem, tivemos que lançar mão de outros critérios que também já estavam previamente definidos para a seleção dos sujeitos.

Quando de posse do rol de crianças identificadas com deficiência física, contactamos as instituições onde elas se encontravam matriculadas, buscando outras informações junto à direção e coordenação que nos ajudassem na seleção dos sujeitos da pesquisa. Considerando que tínhamos o objetivo de pesquisar crianças com deficiência física, que apresentassem condições de mobilidade diferenciadas, tendo em vista a obtenção de um panorama mais diversificado de informações para o nosso trabalho, optamos por crianças que fazem uso de cadeira de rodas e crianças que não necessitam de nenhuma órtese para sua locomoção. Um outro critério estabelecido foi que as crianças participantes teriam idade entre 4 e 5 anos, considerando que, em geral, nessa faixa etária, as mesmas apresentam uma capacidade comunicativa mais elaborada, permitindo assim que o pesquisador obtenha maiores informações na coleta de dados implicada no estudo.

Diante dos critérios previamente estabelecidos, chegamos ao número de três crianças com deficiência física, com idade entre quatro e cinco anos, com

mobilidades diferenciadas, cujos responsáveis autorizaram suas participações na pesquisa e suas professoras concordarem em fazer parte do estudo.

Nessa fase inicial de pesquisa, ocorrida no período de outubro de 2010 e março de 2011, foram definidos os sujeitos e lócus da pesquisa e então passaram então a fazer parte do nosso estudo três CMEIS, três crianças e quatro professoras, que na sequência serão apresentados detalhadamente.

O lócus da pesquisa

A Rede Municipal de Ensino de Natal – RN, no ano de 2010, contava com um número de 125 unidades escolares públicas, atendendo a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 55 das instituições destinavam-se ao atendimento exclusivo da Educação Infantil, sendo denominados de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. As unidades escolares estão distribuídas nas quatro Regiões Administrativas¹¹ da cidade, sendo 32 escolas e 23 CMEIs na Norte, 8 escolas e 6 CMEIs na Sul, 9 escolas e 8 CMEIs na Leste, 21 escolas e 19 CMEIs na Oeste. A concentração de um maior quantitativo de instituições escolares nas Regiões Norte e Oeste decorre dessas áreas por se constituírem as de maior demanda populacional da cidade. Inserem-se também nessa rede de ensino, com o objetivo de atender à demanda de alunos excedentes¹², 53 instituições escolares privadas conveniadas para atendimento na Educação Infantil.

As Instituições de Ensino Municipal de Natal – RN, no ano de 2010, apresentaram uma matrícula total de 57.151 alunos¹³, sendo 8.897 na Educação Infantil, 40.722 no Ensino Fundamental e 7.532 na Educação de Jovens e Adultos. Do total de alunos matriculados, 596 estão na categoria de alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos matriculados nas escolas conveniadas perfazem um total de 699 crianças¹⁴.

A Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME, conta com um Departamento de Educação Infantil - DEI, composto por Setores de Planejamento e

11 O município de Natal tem uma área urbana de 16.853,24 Ha, não possuindo área rural. A cidade está dividida administrativamente, em quatro Regiões Administrativas, nas quais se distribuem seus 36 bairros; a população estimada do município é de 806.203 habitantes, sendo a Norte (com uma população estimada em 307.969 habitantes) e a Oeste (com uma população estimada em 307.968 habitantes), as regiões de maiores índices populacionais (NATAL, 2010).

12 Os alunos excedentes são aqueles que não conseguiram matrícula nas escolas públicas, municipais ou estaduais, em função da não disponibilidade de vagas. Atendendo ao direito legítimo desses alunos de estudarem em escola pública, quando assim desejarem, e cumprindo com a obrigatoriedade legal que cabe ao município nessa oferta de vagas, a Prefeitura de Natal, através da Secretaria Municipal de Educação, firma convênios com escolas privadas, filantrópicas ou não, com vista a atender a demanda excedente.

13 Fonte: <http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20_08_2011.

14 Dados informados pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Nas estatísticas do MEC/INEP, esses alunos são incluídos como da rede privada, em função de fazerem parte da estatística do Censo Escolar das instituições em que estão matriculados.

Avaliação, Ações e Projetos, Acompanhamento de Programas e Convênios, que orientam e assessoram o fazer pedagógico desses CMEIs, oportunizam formação aos professores e equipe pedagógica, além de assistirem às crianças e suas famílias no que é inerente à educação escolar.

Desse universo, três Centros Municipais de Educação Infantil serviram de locus para a pesquisa e foram denominados de CMEI 1, CMEI 2 e CMEI 3. Todos atendem a crianças de 2 a 5 anos de idade, em tempo integral ou parcial, sendo que a modalidade de atendimento – integral ou parcial –, é definida por critérios estabelecidos pela SME/NATAL, respeitando-se instrumentos orientadores normativos e a demanda a ser atendida. Essas instituições, até o ano de 2008, pertenciam à Secretaria Municipal de Ação Social - SEMTAS, passando a integrar a Rede Municipal de Ensino de Natal – RN, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a partir da publicação do Decreto Nº 8.376 de 05/03/2008 (NATAL, 2008a), processo resultante da observação ao preceito do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que determina o atendimento às exigências da LDB (BRASIL, 1996) no estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Apresentam-se a seguir os Centros Municipais de Educação Infantil que foram locus da pesquisa, com suas respectivas caracterizações:

CMEI 1

Localiza-se no Bairro de Felipe Camarão, Região Oeste da Cidade do Natal – RN. Trata-se de uma área urbana de 654,4 ha, com uma população estimada em 54.344 habitantes (NATAL, 2010), sendo aproximadamente 8,9% desta formada por crianças menores de 6 anos de idade. Situa-se em área com presença de dunas e rio, o que torna o seu relevo acidentado. Conta com serviços de transporte coletivo (ônibus e alternativos) e os seguintes equipamentos urbanos¹⁵: 14 escolas (6 estaduais, 4 municipais e 4 particulares), 4 CMEIs, 5 estabelecimentos da área de saúde (3 unidades básicas, 1 maternidade, 1 clínica especializada em saúde mental), 3 equipamentos desportivos (2 quadras e 1 campo de futebol), 3 praças e 2 feiras livres.

Situado em uma junção de três ruas pavimentadas e bastante movimentadas, onde circulam as linhas de transportes coletivos do bairro, o ambiente escolar é um grande receptor de ruídos e outros poluentes decorrentes do trânsito urbano. Funciona em prédio próprio e conta com quatro salas de aulas, pátio coberto que serve de refeitório, parque infantil, área livre descoberta, cozinha pequena, sala de direção e coordenação pedagógica, banheiros masculino e feminino para crianças e

15 Segundo dados do Anuário Natal 2010 (NATAL, 2010).

banheiros para adultos, almoxarifado e depósito para alimentos da merenda escolar, área de banho coletivo e “caixa de areia”¹⁶.

A acessibilidade à instituição é dificultada pelo relevo com aclives e declive da localidade e pela falta de calçadas na circunvizinhança (Fig.1). Na entrada do CMEI existe uma escadaria sem rampa de acesso e sem corrimão (Fig 2). Nas portas de todas as salas existem desníveis nos pisos e os banheiros não são adaptados para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas. Algumas dessas características descritas poderão ser observadas nas figuras abaixo:

Fotografia 1 – Rua de acesso ao CMEI 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 2 – Entrada do CMEI 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora

No ano letivo de 2010, o CMEI contava com um quadro profissional composto de: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 15 professoras, 1 auxiliar de secretaria, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha, 2 vigias, 2 porteiros.

¹⁶ Área de recreação ao ar livre, constituída de pequena barreira cheia de areia, destinada a diversas atividades com as crianças.

O agrupamento dos 143 alunos matriculados está organizado em três níveis, distribuídos de acordo com a faixa etária das crianças¹⁷, sendo: duas turmas de nível I (2 anos a 2 anos e 11 meses), duas turmas de nível II (3 anos a 3 anos e 11 meses) e duas turmas de nível III (4 anos a 4 anos e 11 meses), cujo atendimento ocorre no horário integral das 7 às 17 horas para as turmas dos níveis I e II e parcial de 7 às 11 horas ou 13 às 17 horas para as turmas de nível III.

A clientela atendida é residente no próprio bairro, tem renda familiar de aproximadamente um salário mínimo; a maioria dos pais ou responsáveis não concluíram o ensino fundamental e exercem atividades profissionais de¹⁸: empregadas domésticas, faxineiras, pedreiros, ambulantes, auxiliares de serviços gerais, entre outros.

CMEI 2

Localiza-se no Bairro Nordeste, Zona Oeste da Cidade do Natal – RN. Trata-se de uma área urbana de 298,44 ha, com uma população estimada em 11.611 habitantes (NATAL, 2010), sendo aproximadamente 7,5% desta formada por crianças menores de 6 anos de idade. Situado às margens do Rio Potengi, em região de mangues, formado por ruas pavimentadas de relevo em declives e aclives. Conta com serviços de transporte coletivo (ônibus e alternativos) e os seguintes equipamentos urbanos¹⁹: 4 escolas (2 estaduais, 1 municipal e 1 particular), 1 CMEI, 1 unidade básica de saúde, 2 equipamentos desportivos (1 quadra e 1 campo de futebol) e 8 praças.

Funciona em um prédio cedido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, situado em uma rua tranquila, sem grandes interferências de ruídos externos. O mesmo possui 5 salas de aulas, 1 parque infantil, 1 refeitório para crianças, 1 sala de multimeios, 1 sala de direção, 1 sala de coordenação pedagógica, 2 banheiros para crianças (1 masculino e 1 feminino) e banheiros para adultos (1 masculino e 1 feminino), 1 cozinha, 1 almoxarifado e 2 depósitos para alimentos e utensílios da merenda escolar, 1 área de banho coletivo, grande área livre descoberta. A instituição tem rampa de acesso na calçada e uma outra na área da entrada principal (Fig.3), sendo a segunda com corrimão cuja necessidade das mesmas é decorrente dos desníveis de relevo do terreno. Os banheiros não são adaptados para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, e o piso destes e da área de banho são escorregadios.

17 Esta organização obedece às orientações normativas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação/Natal/RN.

18 Informações obtidas com a direção da escola.

19 Segundo dados do Anuário Natal 2010 (NATAL, 2010).

Bernardo Vieira – que une as regiões urbanas Norte e Sul –, e por duas vias férreas que interligam municípios da Grande Natal – uma via norte, com destino ao município de Ceará Mirim e outra via oeste – sul, que se prolonga até o município de Parnamirim. É formado por ruas pavimentadas, de relevo plano e conta com serviços de transporte coletivo (ônibus, alternativos e trens) e os seguintes equipamentos urbano²¹: 17 escolas (6 estaduais, 3 municipais e 8 particulares), 2 CMEIs, 4 estabelecimentos da área de saúde (1 unidade básica, 2 hospitais e 1 maternidade), 3 quadras, 6 praças, 1 lavanderia pública, 1 mercado, além de 2 feiras livres.

Funciona em imóvel alugado, de estrutura antiga, localizado em rua bastante movimentada por tráfego de veículos. O mesmo possui 6 salas de aulas, 1 pátio coberto que serve de refeitório, 1 parque infantil, área livre descoberta, área coberta e corredores amplos, 1 quadra para práticas desportivas, com piso acimentado e descoberta, 1 cozinha pequena, 1 sala de direção e coordenação pedagógica, 2 banheiros para crianças (1 masculino e 1 feminino), 2 banheiros para adultos (1 masculino e 1 feminino), 1 almoxarifado, 1 depósito para alimentos da merenda escolar e 1 área de banho coletivo. Existem degraus na sua entrada principal. Um acesso por meio de rampa foi construído na entrada lateral da escola. Há desníveis de piso nas áreas de circulação interna (Foto. 4) e nos acessos aos banheiros, apresentando estas portas estreitas (Foto. 5) e sem nenhuma adaptação para pessoas com deficiência.

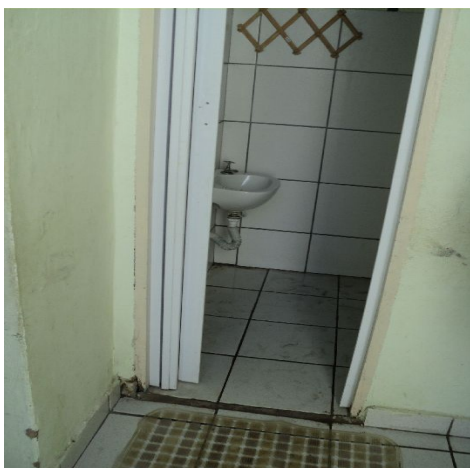
Fotografia 4 – Área de circulação interna do CMEI 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 5 – Porta do banheiro infantil do CMEI 3

21 Segundo dados do Anuário Natal 2010.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No ano letivo de 2010, o CMEI contava com um quadro profissional composto de: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 11 professoras, 2 auxiliares de secretaria, 5 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras, 2 auxiliares de cozinha, 2 vigias e 2 porteiros.

As 163 crianças matriculadas estão agrupadas em quatro níveis, distribuídos de acordo com a faixa etária, sendo: 1 turma de nível I (2 anos a 2 anos e 11 meses), 2 turmas de nível II (3 anos a 3 anos e 11 meses), 3 turmas de nível III (4 anos a 4 anos e 11 meses) e 1 turma de nível 4 (5 anos a 5 anos e 11 meses). O atendimento ocorre no horário integral das 7 às 17 horas para as turmas de nível I e II e parcial, de 7 às 11 horas ou 13 às 17 horas, para as turmas de nível III e IV.

Atende a crianças do próprio bairro e da circunvizinhança, além de outras oriundas de bairros mais distantes, cujos pais trabalham próximo ao CMEI. A maior parte da renda média familiar é de um a dois salários mínimos e a maioria dos pais ou responsáveis não concluíram o ensino fundamental. Alguns poucos concluíram o ensino médio ou superior e exercem atividades profissionais²² de: comerciários, mecânicos, pintores, empregadas domésticas, pedreiros, feirantes, auxiliares de limpeza, cozinheiras, entre outros.

Os parques infantis dos três CMEIs apresentam as mesmas características, com um conjunto de brinquedos construídos de madeira, composto de casinha suspensa com acesso por meio de escada, escorregador, balanço individual de madeira, balanço coletivo, balanço de “pneu” e gangorra (Foto. 6). Os parques estão localizados em área descoberta sobre piso de areia. Os mesmos são pintados de cores diversas, mas necessitando de manutenção, tanto na pintura quanto nas engrenagens. Os espaços do parque também são utilizados para outras brincadeiras criadas pelas crianças, uma vez que, nos momentos destinados ao parque, o próprio espaço e alguns materiais disponíveis - bolas, baldes plásticos, areia, carrinhos e

22 Informações obtidas com a direção do CMEI.

outros oportunizam a livre escolha, propiciando diferenciadas formas de brincar

Fotografia 6 – Parque Infantil do CMEI 3



Fonte: Arquivos da pesquisadora

O modelo de parque padronizado que existe nos três CMEIs pesquisados não atende às necessidades das crianças, nem às muito pequenas, nem às crianças com deficiência, especialmente as que fazem uso de cadeiras de rodas, uma vez que não são oferecidos espaços e brinquedos acessíveis e adaptados que oportunizem a realização das brincadeiras dessas crianças. Quando construído um parque infantil para atender às necessidades das brincadeiras das crianças, estes “devem ser seguros, possibilitar o acesso de todos os alunos e permitir o seu uso autônomo, mesmo para aqueles alunos com deficiência” (CORRÊA, 2010, p.33).

Os três CMEIs passaram por reformas nos últimos três anos, realizadas pelo Departamento de Engenharia da Secretaria Municipal de Educação. Embora já vigorassem normas e critérios para a promoção da acessibilidade, pelo Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004), e já fosse proposta a incorporação de metodologias participativas e ambientes planejados para a Educação Infantil, não foram respeitados os preceitos citados, o que demonstra falta de compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, conforme descrito no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), de modo a se assegurar o conceito de escola inclusiva e acessibilidade universal, ou seja,

garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor

(BRASIL, 2006b, p.16).

Os CMEIs seguem orientações advindas da legislação em vigor, quanto à formação dos agrupamentos, ao horário de atendimento, à rotina de trabalho, à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, aos procedimentos de avaliação. Cada instituição conta com a assessoria pedagógica de uma profissional vinculada ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação/NATAL/RN.

Os participantes

A pesquisa contou com dois grupos de participantes: o Grupo 1, constituído por 3 (três) crianças e o Grupo 2, por 4 (quatro) professoras, uma vez que se objetivava a escuta destes sujeitos. A seleção das crianças e a obtenção da anuência prévia de seus responsáveis ocorreram no período compreendido entre outubro de 2010 e março de 2011. Às professoras das crianças inicialmente selecionadas foi solicitada a permissão para se pesquisar na sala de aula que está sob sua responsabilidade, assim como sua anuência em se constituir como sujeitos da pesquisa.

A fim de resguardar a identificação dos sujeitos, foram adotados nomes fictícios, assumindo estes a denominação de: Abel e suas professoras Cecília e Célia; Ari e sua professora Celina; Alice e sua professora Celeste, os quais caracterizaremos a seguir:

As crianças

Os dados da caracterização das crianças participantes foram obtidos através de suas fichas de matrícula na instituição escolar e cópias de diagnósticos clínicos que se encontravam anexos às mesmas.

Abel (Foto. 7) é uma criança de cinco anos de idade, do sexo masculino, que estuda no CMEI 1 há dois anos e frequenta o turno vespertino. Seu diagnóstico clínico é de má formação congênita²³, que impede o controle dos esfíncteres e apresenta sequela motora de paraplegia²⁴, que o leva a movimentar-se arrastando-se

23 Malformação congênita – anomalia estrutural presente ao nascimento e atribuível a um defeito de desenvolvimento.

24 Paraplegia - Perda total das funções motoras dos membros inferiores.

nos diferentes ambientes. Faz uso de cadeiras de rodas, embora, por sua livre escolha, pouco a use na escola. O mesmo reside com a mãe, a avó materna e um irmão mais novo, nas proximidades da instituição escolar. Seu pai sempre foi ausente em sua vida. A família é mantida com uma renda inferior a um salário mínimo, decorrente do trabalho de faxineira da avó. No período da coleta de dados, Abel não fazia nenhum atendimento clínico especializado, pois, devido à irregularidade de frequência aos atendimentos que realizava, a vaga do mesmo foi destinada a outra criança.

Fotografia 7 – Abel



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ari (Foto. 8) é uma criança do sexo masculino, com cinco anos de idade e que estuda no CMEI 2 há dois anos, com a mesma professora e frequenta o turno matutino. Tem um diagnóstico clínico de Lesão de Plexo Braquial²⁵, apresentando monoplegia de membro superior esquerdo e Síndrome de Treacher Collins²⁶. Nasceu de parto foceps²⁷. Na época, sua mãe ainda era adolescente. O pai de Ari também tem a Síndrome. Atualmente o mesmo reside somente com a mãe, no bairro em que está situada a instituição escolar. A renda familiar é proveniente do benefício continuado recebido em nome da criança, através da Previdência Social, e do

25 Lesão de Plexo Braquial – Lesão de raízes nervosas que enervam os músculos do membro superior.

26 A Síndrome de Treacher Collins ou disostose mandibulofacial apresenta-se com deformidades crânio-faciais, tendo expressão e severidade variável, e caracteriza-se por anormalidades dos pavilhões auriculares, hipoplasia dos ossos da face, obliquidade antimongolóide das fendas palpebrais com coloboma palpebral inferior e fissura palatina. É uma síndrome rara e sua incidência está estimada em uma faixa de 1:40000 a 1:70000 nascidos vivos. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em 21 abr 2011.

27 Parto Foceps – É o parto via vaginal (parto normal) no qual se utiliza um instrumento cirúrgico semelhante a uma colher, que é colocado no canal genital da mulher, ajustando-se nos lados da cabeça do bebê para ajudar o obstetra a retirá-lo do canal de parto em casos de emergência ou sofrimento fetal. Fonte: <http://www.promatrix.com.br/spip.php?article93>. Acesso: 21 abr 2011.

trabalho de faxineira realizado por sua genitora. A família é da cidade de Brejinho – RN e a decisão da mãe de morar em Natal foi em decorrência de oportunizar tratamento para o filho. A criança recebe atendimento clínico especializado desde o nascimento, no Hospital de Pediatria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Segundo sua mãe, está programada no acompanhamento médico que realiza a cirurgia de correção da fissura palatina²⁸ e outras intervenções cirúrgicas para correções decorrentes da Síndrome. Tem uma mobilidade autônoma, conseguindo realizar quase todas as tarefas sem solicitação de ajuda de outros. Mesmo com a oralização prejudicada pela fissura palatina, comunica-se bem com as crianças e a professora.

Figura 8 - Ari



Fonte: Arquivos da pesquisadora

A terceira criança participante é **Alice** (Foto. 9), aluna do CMEI 3, no turno matutino. É uma menina de quatro anos de idade, com diagnóstico de sequelas de Paralisia Cerebral²⁹, apresentando hemiparesia esquerda³⁰, o que a leva a caminhar com desequilíbrio. A mesma nasceu de parto cesariana, após ruptura da bolsa e perda de líquido amniótico, causando sofrimento fetal. Atualmente tem atendimento clínico na fisioterapia do Centro de Reabilitação Infantil – CRI. A mesma reside com a mãe, o padrasto e um irmão mais novo, nas proximidades da instituição escolar. A família é mantida por uma renda de aproximadamente dois salários mínimos.

28 Fissura palatina - É uma malformação congênita, decorrente da falta de fusão do palato durante o período intra-uterino. As alterações morfológicas e funcionais decorrentes desta patologia afetam principalmente a alimentação e a fala. Fonte: <http://rou.hostcentral.com.br/PDF/v36n4a08.pdf>. Acesso: 21 abr 2011.

29 Paralisia Cerebral - é uma lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais.

30 Hemiparesia esquerda - Paralisia parcial do lado esquerdo do corpo.

Fotografia 9 – Alice



Fonte: Arquivos da pesquisadora

As três crianças frequentam turmas de idades equivalentes às suas e a elas são dadas oportunidades de participação em todas as atividades da rotina escolar, respeitando-se suas singularidades.

Abel, embora apresentasse maior limitação física, tem autonomia em suas decisões e não se restringe aos espaços de acesso da cadeira, à qual demonstra rejeição por vezes, solicitando que seja deixado ao chão para que possa participar com mais liberdade das diversas atividades propostas. Durante as observações de sua rotina escolar, constatou-se que é uma criança que se relaciona bem com as demais de sua turma. Participa ativamente de todas as atividades, é destemido, curioso e toma iniciativas. Em suas ações, demonstra gostar muito de brincar.

Alice tem uma mobilidade autônoma, embora necessite de ajuda quando diante de barreiras arquitetônicas, presentes no interior da instituição escolar, ou quando deseja fazer uso de um equipamento do parque infantil. É participativa, curiosa, toma iniciativas, se envolve muito no faz de conta, inclusive quando existe a orientação por parte da professora no exercício de outras atividades. Suas atitudes revelam grande interesse pelas brincadeiras.

Ari, além das características inerentes à Síndrome, apresenta limitação física e na fala, mas nada o impede de ser uma criança bastante independente e com exercício de liderança frente aos demais colegas de turma. Relaciona-se bem com os colegas, é muito participativo, toma iniciativas em tudo, realiza as atividades propostas com muita rapidez. Demonstra grande interesse pelas brincadeiras.

Além das crianças participantes da pesquisa, outras crianças com deficiências ou síndromes encontram-se matriculadas e frequentando esses espaços escolares,

em turmas de ensino regular. No CMEI 1 há uma criança surda compondo o grupo de alunos; no CMEI 2 existe uma menina com paralisia cerebral, que não foi inserida no grupo participante devido não se enquadrar na faixa etária definida para o estudo; no CMEI 3, um menino com Síndrome de Down³¹.

As professoras

Um segundo grupo de sujeitos se constituiu pelas professoras das crianças participantes, já denominadas de Cecília, Célia, Celina e Celeste, todas do sexo feminino e faixa etária entre 32 e 45 anos de idade.

As professoras Cecília e Célia possuem formação em magistério e atualmente cursam pedagogia. Ambas estão com contrato temporário e com menos de seis meses no serviço público. Cecília já possui experiência como professora de escola de educação infantil da rede privada há mais de 10 anos, enquanto Célia está tendo sua primeira experiência nessa função.

Celina e Celeste são professoras do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Natal – RN, com formação em magistério e pedagogia. Há mais de dez anos atuam na área da educação em rede privada e menos de cinco anos no serviço público municipal, tendo sido efetivadas a partir de suas aprovações em concurso público municipal realizado em 2007, para o cargo de educador infantil³².

As professoras Cecília e Célia trabalham com o mesmo grupo de alunos no CMEI 1. A turma tem duas professoras devido à presença de criança com deficiência no grupo. As necessidades de cuidados específicos do aluno Abel foi determinante para que a Secretaria Municipal de Educação enviasse uma segunda professora para auxiliar no atendimento à turma.

Nenhuma das professoras realizou cursos voltados para a educação especial ou inclusão, porém demonstram interesses em ampliar seus estudos, agregando tais conhecimentos. Pela primeira vez, todas elas estão trabalhando com crianças com deficiência. Com exceção de Célia, as demais professoras somente tomaram conhecimento da matrícula de alunos com deficiência nas suas turmas quando iniciado o ano letivo.

31 Síndrome de Down – é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21

32 Educador Infantil é a denominação dada ao professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN (NATAL, 2008).

Construção dos Dados

De posse da relação dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs da Cidade do Natal/RN –, fornecida pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, com confirmação de matrícula de crianças com deficiência física, iniciamos visitas a alguns deles para percebermos a receptividade da instituição escolar a nossa pesquisa e obtermos a anuência das diretoras para a realização da mesma nos espaços escolares que estavam sob suas responsabilidades.

Além da autorização, precisávamos agregar ao nosso projeto outros dados importantes para a constituição do protocolo de autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atendidas as exigências necessárias, nosso projeto foi aprovado pelo referido Comitê, através do Parecer 288/2010, protocolado em 29/10/2010 (Anexo 1).

Foram obtidos os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos – TCLE, de autorização dos pais para a participação de seus filhos na pesquisa (Apêndice 1) e de autorização das professoras em serem arroladas como sujeitos da pesquisa (Apêndice 2). As assinaturas dos TCLE ocorreram por meio de esclarecimento prévio acerca do estudo, onde os sujeitos participantes ou seus responsáveis foram informados dos objetivos da pesquisa, procedimentos, resguarda de privacidade, utilização dos dados para fins científicos, possibilidades de desistência da participação, dentre outros, sendo, ao final, convidados a assiná-lo, se de acordo.

O consentimento das professoras foi obtido logo no primeiro contato com as mesmas, enquanto o consentimento das responsáveis pelas crianças em momentos posteriores e de acordo com a disponibilidade destas em se reunir conosco para fornecer-lhes os esclarecimentos necessários para a consecução de suas autorizações.

Obtido o consentimento das professoras e das mães das crianças, e caracterizado o lócus, iniciamos a coleta de dados em outubro de 2010. Estava previsto no cronograma de execução física da pesquisa que o arrolamento dos participantes ocorreria no período compreendido entre outubro de 2010 e maio de 2011, levando-se em consideração que não seria consecutivo, pois nos meses de dezembro e janeiro os CMEIs estariam em recesso escolar. Fizemos opção por esse intervalo de tempo, por desejarmos observar as crianças em períodos escolares

diferentes, final de ano letivo, onde já havia toda uma história escolar, e o reinício, com mudanças que trariam elementos novos a essa história. Nossa experiência profissional nos mostrava que esses momentos geram reações diferentes nos educandos, principalmente nas crianças menores, por desconhecerem o novo ambiente e os novos colegas.

Quando retomamos a coleta de dados no início do ano letivo de 2011, duas alterações se fizeram necessárias ao nosso projeto. A primeira foi no período de arrolamento dos participantes, em decorrência de mudanças ocorridas em relação ao início do ano letivo na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. A outra foi a substituição de uma das crianças já previamente arrolada na pesquisa, devido à transferência da mesma para outro estado. Assim, tivemos que realizar modificações nas datas anteriormente firmadas e substituição de uma das crianças participantes da pesquisa. Como a nova criança arrolada estudava em um outro CMEI, também foi substituída a professora e o lócus e, já que a flexibilidade deve ser característica de toda ação planejada, realizamos as devidas alterações sendo fiéis aos objetivos propostos.

Conforme instruções prévias, solicitamos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN emenda ao nosso projeto, referente às modificações realizadas, que foram aceitas através do Parecer 203/2011, com protocolo aprovado em 22/06/2011 (Anexo 2).

Com o projeto já resguardado eticamente, adentramos no lócus, onde buscamos, por duas semanas, uma proximidade com os participantes e, somente depois desse período de entrosamento e observação, é que procedemos à aplicação das entrevistas com as crianças.

As observações no lócus da pesquisa, orientadas por um roteiro pré-elaborado, possibilitou identificar a localização, estruturas físicas e de acessibilidade dos espaços, organização dos agrupamentos e espaços, recursos materiais, rotina, atividades, identificação e participação dos sujeitos. Os olhares observadores buscaram analisar todos os momentos de atividades escolares, dos quais os sujeitos pesquisados participavam, onde poderiam ocorrer episódios de brincadeiras como: as práticas de sala de aula, a entrada, a saída, a hora do lanche, do almoço, do pátio, dentre outros momentos.

Os aspectos observados foram registrados descritivamente em um diário de campo, que consistia em um caderno utilizado para registros de dados observados,

com anotações manuscritas das impressões, conversas com as crianças e com as professoras, durante e após os momentos de observação relacionados à pesquisa.

Durante as entrevistas, buscou-se explicar as intenções das mesmas, a partir do esclarecimento dos objetivos propostos. Através de um diálogo informal numa linguagem adaptada à compreensão da criança, foi seguido um roteiro que, embora previamente elaborado, permitiu flexibilidade nas conversas e possibilidades de modificações, a partir de questões oriundas dos diálogos, evitando-se questionamentos que induzissem para respostas dicotômicas.

As entrevistas com as professoras foram realizadas logo na primeira semana, enquanto que as entrevistas com as crianças se sucederam aos momentos de observação, uma vez que havia a necessidade de estabelecermos vínculo com as mesmas. Foram realizadas sete entrevistas, sendo três com crianças e quatro com professoras.

Nas entrevistas com crianças, foi adotada uma postura de diálogo e interação entre entrevistador e entrevistado, pois em um trabalho com esses sujeitos, o estabelecimento de vínculo e envolvimento de cumplicidade é elemento essencial. “Criança e adulto, na situação de entrevista, vão refazendo os significados originais que suas posições encerram”, afirmam Souza e Castro (2008, p. 76).

Os momentos de entrevistas com as crianças foram programados respeitando-se a disponibilidade das mesmas em dialogar conosco, pois uma vez que estávamos diante de crianças de pouca idade, devíamos respeitar aos seus tempos e ritmos, não realizando todas as questões no mesmo momento e nem na sequência previamente elaborada. No momento de diálogo, foram disponibilizados sobre uma mesa lápis variados e papéis e foi explicado para a criança, que poderia fazer uso desse material quando desejasse.

Indagar sobre o material disponível foi a reação inicial das três crianças. Outros materiais que estavam presentes no ambiente e que não faziam parte do diálogo também foram alvo da curiosidade natural da criança. Foram respondidos os questionamentos feitos pelas crianças sobre os materiais (Para que servem?, Posso pegar?, De quem é?, Você deixa eu brincar?) e buscou-se seguir o roteiro elaborado. Com Ari e Alice, foi possível esgotar todas as questões do roteiro numa única sessão de entrevista. Já com Abel, tivemos que realizar um segundo momento, e optamos que ocorresse no dia seguinte.

Todas as três crianças tomaram a iniciativa de realizar desenhos sem que

fosse dada qualquer orientação. Esses desenhos, à primeira vista, não estavam relacionados ao diálogo estabelecido, porém foram incorporados à conversa, a partir da explicação apresentada pela criança sobre sua arte. Desse olhar da criança sobre sua produção houve situações onde as explicações já respondiam ao que seria perguntado posteriormente. Também foram percebidas situações onde o que sobressai do contexto que envolve o diálogo, “era a 'despalavra', tornando-se presente, adquirindo vida... traduzindo momentos vividos” (GOBBI, 2002, p.145). Explicado o desenho, prosseguia-se com a entrevista e, assim, outros episódios poderiam vir à tona.

Também foram realizados registros fotográficos de momentos de participação das crianças em situações de brincadeiras e das condições estruturais e de acessibilidade dos espaços escolares. A câmera fotográfica esteve sempre ao alcance e foi acionada quando se considerava que a cena observada era merecedora desse tipo de registro, não seguindo nenhum roteiro previamente estabelecido. Foram captadas aproximadamente 100 fotos nos três CMEIs que, quando necessárias, serão utilizadas para enriquecer a descrição dos contextos observados.

Registramos ainda que, em se tratando de uso da fotografia, os cuidados éticos foram observados, de forma a manter o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Os instrumentos propiciadores da construção dos dados

Ao pensarmos o levantamento de informações para a coleta de dados que subsidiou nosso estudo, nos deparamos com a necessidade de selecionar os instrumentos a serem utilizados, considerando toda uma dinâmica que envolve essa etapa do trabalho, solicitando retroalimentação e reformulação quando necessários (TRIVIÑOS, 1987).

Na definição dos instrumentos de coleta de dados, considerou-se a sua natureza estratégica ou tática, com vistas a propiciar o desenvolvimento da investigação científica (BARROS; LEHFELD, 2001). Considerando as especificidades dos sujeitos pesquisados e a necessidade de uma maior aproximação dos mesmos, elegemos como instrumentos para a coleta de dados a observação e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os participantes da pesquisa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a observação, a escuta e a negociação são processos relevantes de uma pedagogia da participação e requerem uma reflexão crítica sobre o porquê e para quê desses processos, buscando entender a continuidade desses no cotidiano educativo, na perspectiva de construir continuamente, “conhecimentos sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (p. 28).

As observações

Nas observações, o lugar de onde se observa, se escuta, se pergunta, se avalia está implicado no olhar observador. No contínuo das observações, no processo investigativo com crianças e suas relações com o brincar, tornou-se imprescindível lançar olhares para os diferentes contextos em que elas circulam, de forma a recortar e analisar episódios que possam responder ao que está sendo investigado. O lugar social e político de onde se observa deve ser exposto para além do lugar físico, explicitando-se as relações subjacentes (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008). É o exercício da observação da criança em ação, mas não perdendo de vista sua singularidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Um roteiro de observação (Apêndice 3) foi elaborado a partir de reflexões sobre os aspectos considerados necessários, embasados em fundamentos teóricos, com vistas a obter dados que encaminhassem o alcance dos objetivos propostos. A versão preliminar foi apresentada no Seminário de Dissertação II, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde foram sugeridas alterações, que foram acatadas para a versão final.

O roteiro de observação buscou orientar o olhar para aspectos gerais do espaço escolar, não perdendo de vista as condições materiais, físicas e de acessibilidade, organização dos tempos, espaços e agrupamentos, o contexto pedagógico e as atividades que se realiza com e para as crianças e características gerais dos participantes. A observação estava aberta a outros aspectos que pudessem emergir no cotidiano focalizado.

Durante a observação in loco foi possível uma maior aproximação do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências cotidianas dos sujeitos pesquisados e apreender sua realidade e suas ações

(LUDKE, ANDRÉ, 1986), o que a caracterizou como participante, uma vez que houve a aproximação do observador ao grupo pesquisado (MINAYO, 2007), a revelação de sua identidade e dos objetivos da pesquisa.

Foram realizadas, aproximadamente, 40 horas de observações, no período de março a junho de 2011, em dias e momentos alternados da rotina escolar, onde se buscou coletar informações que contemplassem o roteiro previamente elaborado. Estas se realizaram antes e depois do procedimento de entrevistas com os participantes e ocorreram nos espaços escolares em que as situações a serem observadas aconteciam.

Buscando-se preservar a acuidade dos aspectos observados, estes foram registrados descritivamente, logo após a percepção direta dos fatos. Durante as observações, também foram realizados registros fotográficos que enriquecerão a descrição dos contextos observados.

As entrevistas

Para a coleta de dados, foram aplicadas, também, entrevistas semi estruturadas, com questões previamente elaboradas, mas que permitiam uma flexibilidade no momento da aplicação. As entrevistas possibilitaram a escuta dos sujeitos da pesquisa, sobre o que pensam sobre o brincar, seus papéis nos contextos das brincadeiras, seus gostos e atitudes, como percebem os outros na ação do brincar. Assim como a observação, a escuta também se estendeu ao cotidiano educativo. O roteiro de entrevistas das crianças (Apêndice 4) e o roteiro de entrevistas das professoras (Apêndice 5) foram adaptados de Martins (2009), que realizou estudo com o objetivo de compreender a constituição da brincadeira na Educação Infantil, considerando a escuta das crianças e sua professora. Como o nosso estudo também buscava ouvir as crianças e professoras sobre o brincar, com o diferencial de trabalharmos com um grupo específico de crianças da Educação Infantil, aquelas com deficiência física, adaptamos os roteiros de entrevistas para as especificidades de nosso grupo de sujeitos a serem pesquisados, fazendo-se uma reaplicação, na realidade agora estudada.

As entrevistas com as crianças partiram de um roteiro previamente construído, com 18 questões abertas, que foram realizadas de acordo com a evolução do diálogo. Iniciamos a conversa explicando para as crianças o que é a

pesquisa e a importância da participação delas. Em seguida, indagamos sobre suas percepções em relação à escola e sobre o brincar, o que acham dos espaços de brincadeiras, de que brincadeiras gostam, como e com quem brincam e como as brincadeiras poderiam ser melhoradas. Inserimos também questões sobre o que elas pensam do brincar de suas professoras.

A opção pela entrevista semiestruturada auxiliou significativamente no levantamento de informações junto aos sujeitos pesquisados, uma vez que partiu de questionamentos básicos e apoiou-se em teorias de hipóteses que interessavam à pesquisa, oferecendo um campo amplo de interrogativas, fruto de hipóteses surgidas no diálogo com os informantes (TRIVIÑOS, 1987). As informações coletadas partiram de momentos específicos e instrumentais direcionados a cada grupo de sujeitos pesquisados.

O momento de entrevista com cada uma das crianças ocorreu em uma sala reservada, somente com a presença da entrevistadora e da entrevistada, com vistas a manter a criança com a atenção voltada para o diálogo estabelecido. Considerando as peculiaridades da infância, não foi definido previamente o tempo de duração da entrevista. Este foi determinado pela disponibilidade da criança em permanecer dialogando com a entrevistadora.

Além da linguagem oral, outras formas de linguagens e expressões estiveram presentes no momento da entrevista, uma vez que a condição de ser criança em sua espontaneidade e livre nas expressões produz, cria, inventa formas de representar suas percepções sobre a realidade (LOPES, 2009; ROCHA, 2008). Com essa compreensão, na situação de diálogo com as crianças, privilegiou-se o uso de desenho, na compreensão de que este reflete o conhecimento da criança, espelha conceitualmente o que poderia ser expresso pela palavra. É uma forma de expressão de significados e se desenvolve juntamente com outras manifestações, como a linguagem verbal e brincadeiras (PEREIRA, 2011; NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

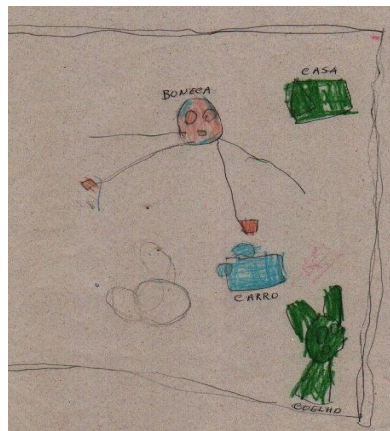
Vygotsky (2000) considera que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica e que a atitude da criança que desenha é antecipada por uma ideia previamente elaborada. Antes de chegar à representação gráfica da linguagem verbal, expressada em forma de desenho, a criança passa primeiramente pela representação simbólica através de gestos. O registro do gesto, em forma de desenho, expressa o sentido dado pela criança. Também afirma que,

[...] os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que no papel dá-se um nome apropriado.

Assim, reconhecendo a importância do desenho como forma de expressão e de subjetividade da criança, na ação de entrevista foi sugerido à criança que, caso desejasse, se expressasse graficamente através do desenho.

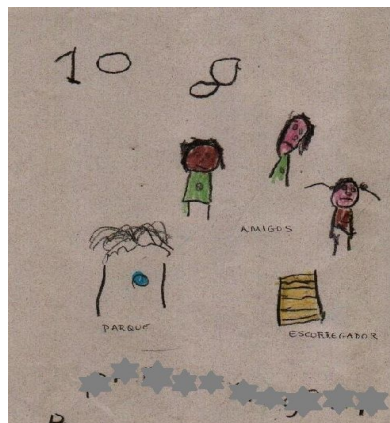
Quando ocorrida a produção de desenhos, a partir da livre opção da criança, foi solicitada pelo entrevistador uma explicação verbal do resultado dessa ação gráfica. O significado atribuído pela criança ao que foi desenhado é o que ficou registrado. Alice desenhou sua boneca e seu coelho (Desenho 1), apontando-os como brinquedos de sua preferência, enquanto Ari desenhou o parque e seus amigos (Desenho 2).

Desenho 1 – Produção de Alice



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Desenho 2 – Produção de Ari



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Com as professoras, foi aplicada uma entrevista constando 20 questões,

sendo algumas delas complementadas por outras indagações, com vistas a melhor esclarecer sobre o que está sendo focalizado. Para Manzini (2011), um roteiro de entrevista, além de orientar a coleta, serve de mediação na interação entre entrevistador e entrevistado. Em relação a questões complementadas por outras, o mesmo autor afirma que as questões circunstanciais ao momento podem fazer emergir informações não condicionadas a alternativas padronizadas.

A elaboração das perguntas da entrevista focou-se nos objetivos propostos para a pesquisa, principalmente naqueles referentes à escuta das professoras. Assim, buscou-se informações sobre suas experiências com a educação, como compreendem a função da escola e da Educação Infantil, suas percepções sobre o brincar e o papel da brincadeira no contexto escolar, como percebem a brincadeira sob o ponto de vista da criança e como é o brincar da criança com deficiência física, suas atitudes diante de crianças que não brincam e se as mesmas gostam de brincar.

As entrevistas com as professoras foram realizadas diretamente com as mesmas, em momento destinado especificamente a esse fim, e no próprio CMEI, com agendamento realizado previamente.

Procedimento de análise dos dados

Diante dos dados coletados, não nos abstermos de pensar a análise e a sistematização dos resultados, buscando organizar e resumir os dados com vistas a captar respostas para o que foi apresentado como problema. Posteriormente procurou-se ampliar as respostas fazendo conexões com os conhecimentos já construídos. Na fase de interpretação, primou-se pelas orientações de Gil (1999, p. 168): “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Considerando que a natureza da coleta de dados de nossa pesquisa busca o que pensam os participantes a respeito do objeto de estudo, entendemos que na análise teremos que nos debruçar sobre o que está por trás das palavras das crianças e de suas professoras. Trata-se de um universo de significados, motivos, crenças, valores, atitudes relacionados a um contexto mais amplo de relações e fenômenos que necessitam serem cuidadosamente analisados, além de uma

simples operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007).

O caminho da investigação nos apresentou dados que foram organizados em categorias, de forma a compor um conjunto de revelações obtidas das observações, registros e transcrição das entrevistas. Para descrever e interpretar os dados categorizados, optou-se pela análise de conteúdo.

Nesse tipo de análise, variáveis de uma amostra são analisadas e comparadas adequadamente, com vistas a revelarem aspectos e fenômenos da vida social, a partir dos indícios manifestos e captados na coleta de dados, que refletirão os objetivos da pesquisa (FRANCO, 2005; MORAES, 1999; BARDIN, 1977).

Os registros das informações coletadas durante a observação foram lidos integralmente, de forma a extrair episódios da participação das crianças, sujeitos da pesquisa. Esses episódios foram divididos em duas categorias e estas em subcategorias:

Categoria 1 – Atividades com ocorrência do brincar:

1. Brincadeiras com interação – com outras crianças ou adultos.
2. Brincadeiras sem interação – com outras crianças ou adultos.

Categoria 2 – Atividades sem a presença do comportamento do brincar.

Em relação às entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e lidas cuidadosamente para um melhor entendimento e interação com o conteúdo implícito nas respostas dos entrevistados, não perdendo de vista os objetivos da investigação (FRANCO, 2005). Das entrevistas com as professoras emergiram conceitos, concepções, preocupações, carências de formação e informações desveladas pelas mesmas através de suas falas e posicionamentos. As entrevistas com as crianças revelam particularidades dos sujeitos-crianças que estão acima de suas condições físicas.

As revelações foram organizadas e descritas por grupo de sujeitos pesquisados. Para ampliar sua validade e fidedignidade, devido terem origens diferentes, serão comparados os dados oriundos dos registros das observações e das entrevistas. Também serão cruzados os resultados apresentados pelo dois grupos de sujeitos. Essa combinação de vários métodos de abordagem ajuda na compreensão da realidade (MINAYO, 2007).

5. REVELAÇÕES DECORRENTES DA CAMINHADA: as vozes e as vivências no cotidiano escolar

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. (WAJSKOP, 2009)

O caminho da investigação nos apresentou dados que nesta etapa estaremos organizando, de forma a compor um conjunto de revelações obtidas a partir das observações, registros e transcrição das entrevistas.

Episódios observados

Os episódios observados nos remetem a uma rotina escolar, onde o brincar se evidencia em diferentes situações, não se limitando a momentos específicos para esse fim. O brincar está presente nas diferentes ações desempenhadas pelas crianças, independente da presença e da qualidade de um objeto para essa finalidade, e de companheiros que compartilhem esses momentos. Diante da grande quantidade de dados observados, alguns recortes se fizeram necessários, optando-se pelas ações que estivessem voltadas para os objetivos do estudo, embora se considere, a relevância das demais ações. Os episódios observados foram agrupados conforme registro da cena percebida no momento do olhar observador. As cenas ocorreram nos três CMEIs e foram executadas pelas crianças pesquisadas.

Atividades com ocorrência do comportamento do brincar

a) **Brincadeiras com interação – com outras crianças ou adultos.** Fazem parte desse grupo as ações percebidas durante o período de observação, onde as crianças compartilhavam esses momentos com outros sujeitos. As ações observadas foram:

- brincar de trenzinho quando formado por fila de alunos;
- brincadeiras de correr e pegar o outro;
- brincadeiras nos brinquedos do parque (Foto. 10);
- brincadeiras com jogos de montar;

- brincadeiras com bonecas, representando cena familiar;
- brincadeiras de jogos teatrais – representar contos lidos;
- brincadeiras em cama elástica;
- brincadeiras de tica³³;
- brincadeiras de esconde-esconde³⁴

Fotografia 12 – Crianças brincando no parque – CMEI 3



Fonte: Arquivos da pesquisadora

As brincadeiras de trezinho sempre ocorriam quando era solicitado ao grupo de crianças que formassem fila para se dirigirem a outro espaço da instituição. No percurso de caminhada, as crianças espontaneamente se uniam umas às outras, com as mãos postas no ombro do colega situado a sua frente e denominavam a cena como sendo um trezinho.

Durante a brincadeira, em alguns momentos, eram realizados movimentos em ziguezague e algumas crianças sonorizavam 'barulhos de trem'. Numa brincadeira dessa natureza, as relações sociais surgem de forma explícita, evidenciando-se na condição de participantes de um jogo coletivo e no compromisso de seguir as regras implícitas no própria ação.

Ari participava livremente das brincadeiras de trezinho, enquanto que a participação de Alice ocorria sempre sobre a vigilância da professora, com receio da mesma se machucar. Não foi observada a participação de Abel nessas brincadeiras, pois o mesmo sempre era conduzido pela professora, quando se dirigia ao parque e para as refeições.

As crianças demonstravam interesse pelas atividades de movimento e

33 Tica é uma brincadeira infantil em que a criança corre até tocar a outra que, depois de tocada, passa a ser o perseguidor.

34 Esconde-esconde é uma brincadeira na qual um participante fica com os olhos tapados, contando até certo número combinado com os participante participantes. Os demais se escondem. O encarregado de localizar os escondidos vence apenas se encontrar todos os demais participantes antes que algum retorne para o ponto de partida.

exploração de espaços, o que era oportunizado, entre outras, pelas brincadeiras de tica e de esconde-esconde. Essas brincadeiras, tanto aconteciam em sala de aula, em momentos não direcionados pelas professoras, como também, e mais frequentemente, nas áreas livres e parque.

Nessas brincadeiras, a mobilidade da criança tem relevância para o seu êxito, pois envolve agilidade na locomoção e equilíbrio. O ideal é que o espaço onde a mesma ocorre seja amplo e com menos obstáculos possíveis. No entanto, o que foi observado é que as crianças adaptam a brincadeira aos pequenos espaços disponíveis.

Na área do parque, além das crianças brincarem com os brinquedos específicos (gangorra, balanço, escorregador etc.), outras brincadeiras se faziam presentes, tais como: correr, jogar bola e situações de faz de conta, onde construções feitas de areia (Foto.11) representavam cenários e objetos – autopistas, bolinhos, bonecos etc.

Figura 11 – Alice e outras crianças brincando com areia – CMEI 3



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ari e Alice não tinham dificuldades em participar desses momentos. Livremente eles sempre exploravam todos os brinquedos e se inseriam nas diversas situações de brincadeiras. Abel era deixado livre no piso de areia, onde participava das brincadeiras que ali ocorriam, sem restrição no compartilhamento de ações junto com as outras crianças. Quando desejava brincar em um dos brinquedos do parque que estavam fora do seu alcance, Abel era conduzido por Célia ou Cecília.

Os equipamentos de brincadeiras ou de parques infantis, assim como outros espaços dos CMEIs não atendiam aos padrões de acessibilidade, embora existam

orientações de que, “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, 'brincável', explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006b, p. 8).

As brincadeiras com jogos de montar sempre ocorriam em sala de aula, com os poucos conjuntos de jogos que existiam. A todos as crianças era oportunizada a participação nessas atividades, as quais sempre ocorriam em momentos definidos pelas professoras, uma vez que esses jogos eram escassos e os poucos existentes permaneciam em armários a que as crianças não tinham acesso. Retomamos a questão da acessibilidade, destacando que o mobiliário, os equipamentos e os materiais educativos e recreativos devem respeitar a escala da criança, permitindo uma maior autonomia e independência (BRASIL, 2006b).

As brincadeiras com bonecas eram frequentes, pois normalmente as meninas as traziam de casa, assim como alguns meninos traziam seus carrinhos. Brincar com esses brinquedos somente era permitido pelas professoras na hora de chegada, quando aguardavam o horário da primeira refeição, ou quando esperavam seus pais no horário da saída. Mas, à revelia da determinação da professora, as crianças faziam uso desses brinquedos nos intervalos entre as atividades propostas pela mesma.

Durante essas brincadeiras, geralmente os grupos se dividiam em meninos e meninas. Quando brincavam de bonecas, as crianças reconheciam nestas características humanas, tratando-as como amigas ou filhas, e assumiam papéis de “mães cuidadoras” daquelas que diziam serem “suas filhas ou filhos”. Quando participavam dessas brincadeiras, os meninos eram convidados a assumirem o papel paterno. Também foram presenciadas cenas de festas de aniversários para as 'crianças'.

Em todas as cenas observadas de brincadeiras com carrinhos, estes estiveram sempre sob o comando dos meninos, que assumiam o papel de condutores de seus carros, e os guiavam por autopistas simuladas nos espaços que estavam disponíveis.

Algumas bonecas, com bastante uso e danificadas, e carrinhos nas mesmas condições faziam parte do acervo de brinquedos coletivos da sala de aula (Foto. 12). Mesmo em condições precárias, as crianças brincavam com esses objetos, satisfazendo seus desejos, atribuindo significados aos fragmentos de brinquedos ou outros significantes que inseriam em suas ações de representação simbólica.

A reposição do acervo de materiais não se realiza com periodicidade,

estendendo a vida útil desses brinquedos, que na sua maioria está completamente sucateado, pondo em risco a segurança das crianças, além de implicar negativamente na qualidade do trabalho a ser realizado. Não é do conhecimento dos professores dos CMEIs a existência de uma política municipal, que garanta o fornecimento anual e a reposição dos diversos materiais pedagógicos e os brinquedos para as instituições de Educação Infantil, como é definida como competência das secretarias municipais de educação (BRASIL, 2006c).

Fotografia 12 – Brinquedos coletivos da sala de aula – CMEI 2



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ainda em relação às brincadeiras com interação, foram presenciadas na observação as de jogos teatrais, onde as crianças simbolizavam contos lidos. Estas ocorriam em episódios onde as crianças representavam personagens literários, com os quais já haviam tido contato a partir da escuta do texto. Presenciamos cenas de representação do Menino Maluquinho, do Lobo Mau, da Rapunzel, do Chapeuzinho Amarelo, do Saci. As ocorrências registradas tanto surgiram em atividades direcionadas pelas professoras, como em atividades de livre expressão das crianças. Acreditamos que a presença de um trabalho com a literatura infantil, inserida na rotina das turmas, tenha contribuído para essas brincadeiras.

A cama elástica esteve presente em cena de brincadeira por uma vez no CMEI 1, por passagem do dia da criança. O equipamento foi locado pela direção, para o dia comemorativo. Todas as crianças brincavam sob o olhar atento das professoras. Abel brincou sozinho (Foto.13) e com outras crianças.

Fotografia 13 – Abel na Cama Elástica – CMEI 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora

As possibilidades de participação nas brincadeiras eram negociadas entre si, com acordos de acessarem ou não os pequenos agrupamentos. As crianças com deficiência física não eram diferenciadas por seus pares infantis, pois, segundo a professora Celina, estas não se percebem diferentes das demais. As necessidades individuais das crianças só se tornam um problema maior quando trazem dificuldades e obstáculos (MOYLES, 2002), uma vez que a condição física é definidora de habilidades no desenvolvimento da brincadeira. Nosso olhar observador captava os esforços despendidos pelas mesmas em estarem participando desses momentos.

Nas ações de brincadeiras coletivas observadas, a presença de Abel foi percebida com menor incidência, se comparada com o número de vezes que observamos as participações de Ari e Alice em ações de natureza semelhante, principalmente naquelas que requeriam o movimento de correr. Quando se tratava de brincadeiras expressadas livremente pelas crianças, não havia a mediação da professora na sua participação, como por exemplo 'as brincadeiras de trenzinho na formação de filas' e nas 'brincadeiras de correr e pegar o outro colega'. Tendo participação limitada nesse tipo de brincadeiras, Abel ocupava-se com outras, geralmente individuais.

Entretanto, se houvesse a mediação das professoras nesses momentos, com vistas a incluir Abel nessas brincadeiras, o mesmo poderia 'brincar no trenzinho', sendo guiado em sua cadeira de rodas, e poderia brincar de tica, se fosse feita uma adaptação na brincadeira para que ocorresse em dupla. Em parceria, Abel, teria sua cadeira guiada, ou ainda, poderia ser sugerido um outro arranjo da brincadeira, onde

todas as crianças se locomoveriam se arrastando no solo, tal como Abel.

Nas situações de uso de equipamentos de difícil acesso, como os brinquedos do parque e a cama elástica, a ajuda das professoras se tornou imprescindível, tanto para as crianças com deficiência física – sendo Abel a que mais requisitou ajuda –, como para as demais. Essa era uma das formas de se transpor as barreiras de acesso que desrespeitavam as características das crianças, não assegurando uma acessibilidade universal, na qual a autonomia e a segurança sejam garantidas a todas que necessitem e desejem fazer uso dos espaços e equipamentos e, nesses contextos, em especial, as crianças pequenas.

b) **Brincadeiras sem interação com outras crianças ou adultos.** Fazem parte desse grupo as ações observadas, em que as crianças participantes do estudo brincavam sozinhas. Essas ações, aqui caracterizadas como individuais, não foram identificadas como afastamento da criança por qualquer forma de rejeição do grupo ou ao grupo. Trata-se de ações onde a criança faz a opção pelo distanciamento do outro e mergulha em um mundo individual, preferindo explorar sozinha um brinquedo ou outro objeto e, em alguns casos, representar personagens. As ações observadas que se inserem nesse grupo são:

- brincar com carrinhos (Foto. 14);
- brincar com bonecas representando cena familiar;
- brincadeiras com jogos de montar;
- brincadeiras de representação de personagens.

Fotografia 14 – Brincando com carinhos – CMEI 2



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Nas ações que envolviam a presença de brinquedos industrializados ou representados por um outro objeto, era perceptível um jogo de significados

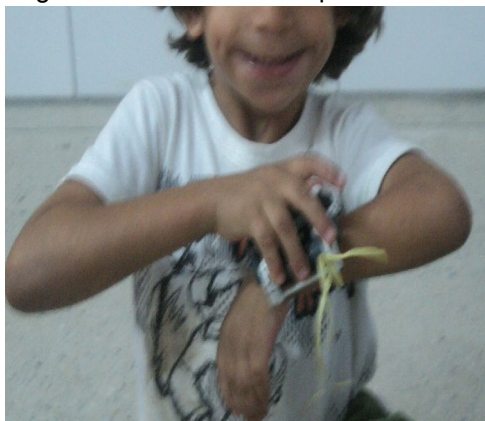
atribuídos pelas crianças a esses objetos, não condicionando suas ações, mas representando possibilidades de criação e recriação de situações imaginárias a serem concretizadas.

As ações e significados da brincadeira são, em parte, a interpretação que a criança faz do brinquedo, podendo este, criar uma zona de desenvolvimento proximal da criança (VYGOTSKY, 2000). Na interpretação de um brinquedo, a criança questiona, critica, analisa, cria e reconfigura experiências relacionadas a vários fatores, dentre elas, as vivências sociais e culturais (SILVA, 2003). O brinquedo possibilita a substituição dos objetos reais, metamorfoseando e fotografando a realidade (KISHIMOTO, 2009).

Observando as ações de brincadeiras individuais das crianças com deficiência física, quando acessam o objeto sua interação com o mesmo é idêntica à das demais crianças. O que as diferenciam são as formas de manipulação desses objetos, desde que tenham acesso aos mesmos e recebam ajuda quando necessário.

Ari segurava os brinquedos (Foto.15), apoiando-os estrategicamente, em outras partes de seu corpo, buscando superar a limitação no momento da brincadeira. A sua forma própria de pegar o objeto não se diferenciava na ação, uma vez que agia de maneira semelhante à das demais crianças.

Fotografia 15 – Ari com brinquedo – CMEI 2



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Alice (Foto.16) e Abel não apresentavam nenhuma diferenciação na manipulação dos brinquedos com seus membros superiores. As dificuldades enfrentadas por Alice se referiam às brincadeiras de movimento e equilíbrio e que,

em geral, eram superadas a partir do apoio das outras crianças e da professora.

Fotografia 19 – Alice se maquiando – CMEI 3



Fonte: Arquivos da pesquisadora

As maiores dificuldades demonstradas por Abel em relação a sua interação com brinquedos surgiam quando eram necessárias habilidades com os membros inferiores, devido às limitações decorrentes de sua deficiência física, certas atividades como chutar uma bola, pedalar, balançar no cavaleiro (Foto. 17), entre outras, eram impossíveis de serem realizadas com os pés. Porém, se houvesse adaptação das brincadeiras, passando essas atividades a serem realizadas pelas mãos, Abel tinha ampla participação.

Figura 19 – Abel brincando no cavaleiro – CMEI 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Revelações que emergem das professoras

Nas entrevistas realizadas com as professoras, emergiram conceitos,

concepções, preocupações, carências de formação e informações desveladas por elas nas suas falas e posicionamentos. Para fins de análise, organizamos as revelações das professoras em três categorias: Conhecimentos sobre Deficiência e Inclusão, Concepções sobre o Brincar e o Brincar da Criança com Deficiência Física.

Conhecimentos sobre Deficiência e Inclusão

As professoras relataram preocupação com a falta de conhecimentos para o trabalho com crianças com deficiência e a justificaram, anunciando que não receberam formação sobre o assunto, ao mesmo tempo em que revelaram, em suas falas e em ações observadas, atitudes que podem ser interpretadas como inclusivas, mesmo sem a formação adequada a respeito da inclusão.

“Cabe ao professor utilizar de estratégias, convidando-a a participar, de acordo com o contexto para tentar inserir a criança no grupo” – professora Celeste.

“No principio me assustou, mas logo 'ele' me mostrou que, do ponto de vista pedagógico, seria tudo igual” – professora Celina.

“A gente sempre se surpreende com o que 'ele' consegue fazer, tenho aprendido muito com ele – professora Cecília.

“Acho que ele nem se percebe diferente dos outros” – professora Celina.

Deparamo-nos com um grupo de professoras que enfrentam no seu cotidiano profissional uma série de desafios, entre os quais o enfrentamento de uma realidade escolar onde a cultura das diferenças se evidencia a partir da convivência em um sistema aberto, complexo, diverso e de múltiplas possibilidades. Destacamos que as professoras não podem esquecer que as crianças com deficiência são crianças como as demais e que, portanto, não devem ser tratadas diferentemente. Observar e considerar as particularidades de cada criança, buscando prover os meios, recursos e instrumentos facilitadores de suas ações, deve ser tarefa incorporada por todos os educadores.

Os receios em relação ao trabalho numa perspectiva inclusiva é decorrente da falta de conhecimentos sobre a educação de crianças com deficiência e inclusão, conforme foi relatado pelas mesmas. Daí a necessidade de uma política de formação de professores que vise à ampliação e ao aperfeiçoamento do saber científico para a construção de currículos e propostas de trabalhos, numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos. Para isso, se requer também dos professores competências e habilidades para a melhoria de sua prática docente (MACEDO, 2005).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) já preconizavam a necessidade da formação de professores como fundamental para a implantação de uma escola inclusiva. Os cursos de formação docente ainda têm se distanciado de uma proposta de atuação profissional para o trabalho com a diversidade dos alunos, em que os professores sejam levados a refletir sobre sua prática e compreendam suas crenças em relação a uma proposta maior de educação inclusiva. No entendimento de SKLIAR (2006, p. 32),

haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além do conhecer “textualmente” o outro, independente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro.

Na contramão do que orienta a política de inclusão, a formação de professores não tem se antecipado ao exercício do magistério com efetiva qualidade no atendimento à diversidade. Constatamos, no nosso estudo, que a realidade já se adianta à formação.

As professoras explanam preocupações com a ausência de conhecimentos sobre inclusão e deficiência,

“Falta formação adequada, pois 'caiu de paraquedas' sem que tivéssemos orientações” – professora Celina.

“A falta de formação adequada me preocupa, pois acho que poderia fazer mais por ela” – professora Celeste.

Mesmo diante das preocupações e sem os apoios pedagógicos necessários, as professoras revelam atitudes que podem ser interpretadas como decisões que se encaminham para uma ação inclusiva: quando brincam e participam de atividades coletivas com os alunos (Foto. 18), quando intervêm possibilitando a participação de todas as crianças nas diversas atividades, quando acreditam nas possibilidades das crianças e as desafiam, quando assumem uma atitude proativa frente ao desafio apresentado. Demonstram reconhecimento de sujeito, ética e responsabilidade para com o outro, tal como entende Skliar (2006). Suas vozes dizem que:

“Embora não tenha formação para trabalhar com crianças com deficiência, a gente vai tentando, pois as crianças estão na turma, e não podemos deixá-las a parte” – professora Cecília.

“Quando fui encaminhada para esse CMEI, já sabia que era para trabalhar com uma criança com deficiência. Eu não tinha conhecimentos, mas não

fiquei preocupada. Quando conheci a criança e seu jeito de ser, vi que tudo é possível, apesar dele não andar, e que teria que fazer por ele o que deve ser feito para as outras crianças” – professora Célia.

Fotografia 18 – Professora e crianças em momento de leitura livre – CMEI 1



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Concepções sobre o brincar

Quando falam sobre o brincar, as professoras se referem a uma atividade inerente a infância, estabelecendo uma relação direta entre criança e brincadeira, ideia que corrobora com os estudos feitos sobre a história da infância, apresentando uma relação direta entre a criança e o brincar (MARTINS, 2009; DORNELLES, 2008).

“Brincar é vida para as crianças, faz parte do ser criança”, afirma a professora Celina. Essas ideias de estabelecimento de uma relação entre a criança e o brincar têm origem nos primórdios da educação, com as ideias de Platão e Aristóteles, trazendo no seu bojo uma associação ao prazer (FRIEDMANN, 2009; WASJKOP, 2009). É um discurso tomado de posse pelas professoras, mas quando chamadas a justificarem de que forma e por que isso ocorre, pouco expressam sobre o que está implicado no ato de brincar, que leva ao desenvolvimento da criança.

Consideram que as propostas pedagógicas devam incorporar o lúdico no trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil. Porém, quando solicitadas a justificarem os motivos, limitam-se a apresentar como resposta a aprendizagem proporcionada pelo brincar. “Brincar é aprendizagem”, afirma a professora Célia “Brincar significa aprender de tudo um pouco. Através da brincadeira, os vários conhecimentos podem ser explorados pelas criança”, relata a professora Celeste.

Nos estudos realizados por Silva (2003), as professoras também associam o brincar a um elemento motivador de aprendizagens, que se efetivam quando a

criança, “aprende a brincar, aprende a estabelecer relações sociais e afetivas e aprende conteúdos pedagógicos” (p. 113).

Observamos e ouvimos alguns episódios das falas das professoras com as crianças que revelavam uma separação entre brincar e atividade séria, muito embora já tenha corroborado com a importância do brincar. A postura e a fala das professoras, em alguns momentos, desvelam um paradoxo, ao que dizem acreditar: “Vamos parar de brincar que vai começar a aula, a brincadeira só na hora do parque”, pronuncia a professora Celeste, quando solicita que as crianças se sentem em seus lugares para prestarem atenção às suas exposições orais; “Agora é a hora da tarefa, depois é que se brinca”, declara a professora Cecília, solicitando que as crianças se voltem apenas para a tarefa proposta.

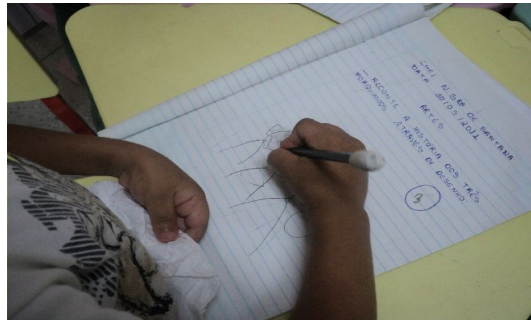
No percurso de sua pesquisa, Martins (2009) também evidenciou, nas ações observadas junto à professora, um distanciamento entre sala de aula, brinquedo e brincadeira, com a determinação de que as brincadeiras têm momentos e espaços específicos para suas ocorrências e objetivos definidos a serem alcançados. Assim descreve a fala da professora de sua pesquisa:

Nara, no início de sua fala, traz uma compreensão da brincadeira como uma 'ponte' entre a criança e a escola, já que esta, com frequência, se encontra desvinculada dos interesses da primeira. Contudo, recorrendo às aquisições da brincadeira para argumentar a sua valorização na escola, ela, mais uma vez, usa o termo *atividade* para referir-se a uma brincadeira 'produtiva', que, em outros momentos, ela diferenciou da brincadeira livre, dando-lhe status superior. Ou seja, ela se refere, na realidade, ao jogo pedagógico e ao exercício psicomotor, e não à brincadeira (MARTINS, 2009, p. 193).

A ideia de brincadeira produtiva ou jogo pedagógico também foi identificada em nosso estudo, quando a professora Celeste declara que uma brincadeira tem importância quando é contextualizada, ocorram elas no parque, na sala de aula ou em outros espaços, referindo-se àquelas que devem ser valorizadas e que têm um objetivo pedagógico específico.

A concretização desse discurso ocorria no cotidiano escolar de Ari e Alice, que por estarem em turmas de nível IV, onde as crianças completarão seis anos no próximo ano letivo e terão que ingressar no Ensino Fundamental, as suas rotinas de sala têm um tempo maior destinado a atividades de alfabetização (Foto.19). Durante as observações, foi percebido que as brincadeiras propostas pelas professoras tinham implícita essa finalidade.

Fotografia 19 – Ari em tarefa proposta pela professora



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Essa associação entre brincadeira e aprendizagem revela uma concepção que destoa de um olhar sobre a brincadeira como uma atividade com um fim em si mesmo, essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança e formação do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2000). Quando tem por objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos e certas habilidades motoras, a brincadeira perde a sua identidade, conforme exemplifica Leontiev (1988, p. 119), ao falar desta atividade no período pré-escolar:

[...] muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói 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 a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada.

Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada “brincadeira”.

Numa concepção de criança como ser integral, as atividades escolares não devem ser compartimentadas em horários pontuais para esta ou aquela atividade ocorrer, nem caracterizar como atividade 'séria' ou 'produtiva', privilegiando como tal as destinadas à leitura e à escrita, não permitindo que o brincar se faça presente no desenvolvimento das mesmas. Quando não compreendem e, por consequência, não percebem que, na compreensão da criança, o brincar é também uma tarefa, as professoras estão na contramão de um fazer pedagógico que considere a criança numa perspectiva criadora, autônoma e consciente (CARVALHO, 2007).

Outra revelação evidenciada nas falas das professoras é a de que são adultos

que brincam. Porém, quando relatam sobre o seu brincar enquanto adulto, há um distanciamento do seu contexto pedagógico profissional, não mencionando o compartilhamento de brincadeiras com o seu grupo de alunos, reservando o prazer de brincar às lembranças de sua infância e aos momentos mais particulares e familiares, como afirmam,

“Eu tenho prazer em brincar, monto brinquedos com minha filha” – professora Celeste.

“Brinquei muito quando criança, quando posso ainda brinco” – professora Cecília.

“Até hoje eu brinco com tudo que for possível” – professora Célia.

“Brincar é um prazer que sinto até hoje. Me faz lembrar de minha infância na cidade do interior com muito espaço para brincadeiras” – professora Celina.

O brincar perdura na vida adulta, uma vez que qualidades como a curiosidade, a imaginação e a transgressão criativa, essenciais na brincadeira, podem subsistir até a vida adulta. Porém, diferentemente das crianças, as brincadeiras dos adultos não apresentam o conteúdo na própria ação. Em geral, seus objetivos se distanciam da simples participação, situando-se no resultado da ação (LEONTIEV, 1988).

Quando relatam como brincam, as professoras associam a objetivos externos a brincadeira em si, como “montar brinquedos com a filha” ou recordar-se de um passado prazeroso “me faz lembrar de minha infância na cidade do interior com muito espaço para brincadeiras”. Observa-se também nas suas falas a ausência do brincar em sua atuação profissional, tanto na própria ação de brincar, quanto no seu papel de adulto que, na instituição infantil, deverá “[...] ajudar a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (BRASIL, 1998, p.28).

O Brincar da Criança com Deficiência Física

Transparece nas falas das professoras, que o caminho de construção dos saberes pelas crianças são os mesmos, independente de apresentarem ou não alguma deficiência. O que difere é o encaminhamento dado pelo professor, respeitando o tempo e a singularidade de cada criança. “São capazes de brincar de tudo, até de correr”, relata a professora Cecilia, quando questionada sobre do que brincam as crianças com deficiência física. Quando menciona o termo “até de correr”, significa que ficou surpreendida com as possibilidades de Abel, frente à

mobilidade autônoma que o mesmo tem, mesmo não podendo caminhar. A professora Celeste também menciona que, “mesmo com sua deficiência, Alice tem interesse em participar de todas as brincadeiras, como todas as outras crianças da sala”.

As impressões das professoras entrevistadas se aproximam de estudo realizado por Ferland (2006), onde foram comparados os interesses de brincar entre grupos de crianças com deficiência física e crianças sem deficiência física, concluindo que “uma incapacidade motora, ainda que tenha um efeito determinado sobre suas capacidades físicas, não afeta de modo significativo os interesses e as atitudes do brincar da criança” (p. 24).

Também foi relatado pelas professoras que a barreira entre o brincar ou não dessa criança são as limitações decorrentes da própria deficiência, que por muitas das vezes poderá ser superada frente a uma atitude proativa do outro em relação à criança, conforme exemplificado nos relatos que seguem:

“Quando Abel quer brincar em um brinquedo, como os do parque, eu coloco ele, e fico cuidando para ele não cair” – professora Cecilia.

“[...] Na festinha do folclore, tivemos algumas brincadeiras de roda, aí a gente adaptou, em vez de se movimentar lado a lado, a roda girava um atrás do outro, e Abel era conduzido na sua cadeira” – professora Célia.

As situações ilustram que a colaboração de grupo é fundamental para que a condição física da criança não seja impedimento para sua participação ativa na escola. Além da atitude das professoras, também estava envolvida, quando da situação da brincadeira coletiva, a aceitação das demais crianças em realizar a brincadeira de maneira diferente. Não se pode esquecer que, tratando-se de um grupo de pré-escolares, todas as crianças necessitam e solicitam ajuda da professora.

Além dos cuidados específicos que requerem as crianças da educação infantil, aquelas com deficiência física solicitam outros olhares daqueles que cuidam delas. Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas é atribuição do educador infantil, conforme orientação publicada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Uma ação pedagógica consciente exige a mediação do adulto e envolve o cuidar e o educar de forma indissociável, buscando ressaltar o desenvolvimento integral da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e

realidade peculiar da infância, compreendendo o tempo, o espaço e o esforço particular desempenhado pela mesma. É preciso compreender que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de ser e estar com os outros em uma atitude básica de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Não se deve esquecer que na ação do cuidar é necessário considerar as necessidades individuais de cada criança e seguir princípios de promoção da saúde, principalmente em se tratando de crianças com deficiência física decorrente de lesão neurológica, cujos cuidados requerem uma maior complexidade devido a transtornos de controle de movimentos, de postura e outras complicações que podem estar associadas (MELO; FERREIRA, 2009).

As crianças, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem sinalizar seus desejos imediatos e emitir opiniões em relação à qualidade do atendimento que estão recebendo (BRASIL, 1998).

“Quando Abel não está na cadeira de rodas, ele participa de todas as brincadeiras, só temos o cuidado para ele não se machucar”, menciona a professora Célia, referindo-se a autonomia de Abel, quando é deixado livremente no chão, situação que é sempre solicitada pelo mesmo. Quando menciona a possibilidade da criança “se machucar”, refere-se ao fato de o mesmo circular livremente com movimentos autônomos pelo chão da sala de aula e outros espaços escolares. Considerando que nesse mesmo espaço as outras crianças e adultos também circulam, há o cuidado redobrado das professoras em observarem seus percursos, com vistas a não ser “esbarrado” por um outro mais desatento que não o perceba, uma vez que está em uma altura desvantajosa em relação aos demais. Na ação de cuidar é preciso compromisso com o outro, com sua singularidade e no atendimento das suas necessidades (BRASIL, 1998).

“Deixo Alice brincar das mesmas coisas que os colegas, prestando sempre atenção pra ela não cair”, diz a professora Celeste (Foto. 20). Esse cuidado específico em relação a Alice ocorre devido ao seu caminhar em desequilíbrio, o que a expõe à possibilidade de quedas com uma frequência maior, do que as demais crianças. Cuidar de uma criança é, sobretudo, dar atenção contínua, é identificar e compreender sua singularidade (BRASIL, 1998).

Fotografia 20 – Alice no balanço



Fonte: Arquivos da pesquisadora

“Nem percebo Ari como diferente dos outros. Ele é muito independente, brinca de tudo”, comenta a professora Celina, quando indagada sobre o brincar de Ari. Nas ações observadas de participação de Ari nas brincadeiras, pudemos perceber a sua presença ativa e de forma autônoma.

Quando questionadas se a deficiência poderia atrapalhar a brincadeira da criança, as professoras relataram: “Acho que a criança numa cadeira de rodas perde sua capacidade de movimentos, o que a impede de brincar”, afirmou a professora Cecília, complementando que, “no caso de Abel, a participação nas brincadeiras ocorre quando o mesmo não se encontra em sua cadeira”. Consideremos que, nessa situação específica, a cadeira de rodas é considerada um instrumento de impedimento da participação da criança, frente à singularidade de Abel. No entanto, não se deve perder de vista que, para outras crianças, a cadeira pode ser um facilitador da inclusão, uma vez que, posicionada adequadamente, a criança pode ter acesso aos espaços e às brincadeiras, conduzida numa cadeira de rodas.

Na concepção da professora Celeste, “dependendo da deficiência, a limitação da criança pode atrapalhar a brincadeira”, e explica: “o comprometimento físico que a criança apresenta pode impedir que ela manuseie o brinquedo, ou tenha o equilíbrio para se manter numa posição em que possa brincar”. Nesta fala, a professora revela um olhar sobre a criança apenas no seu aspecto físico-motor, não enxergando as possibilidades que podem existir quando dadas oportunidades de ação para a criança. Ferland (2006) lembra que é preciso considerar a criança ultrapassando sua deficiência e aponta que o brincar é uma situação privilegiada para esse fim.

As vozes das crianças

As informações decorrentes da escuta das crianças podem contribuir para conhecermos melhor sobre o que pensam e como se veem e se sentem nas instituições escolares a que têm acesso. As perguntas buscavam a escuta de um grupo de sujeitos que, antes de qualquer outra característica, são crianças como as demais. Intencionalmente, não foi direcionada nenhuma pergunta que se voltasse para especificidades relacionadas à deficiência física que possuem. Era a voz do sujeito criança que se desejava ouvir. As possíveis diferenças que poderiam vir a existir seriam reveladas, ou não, em suas falas.

O brincar é expresso nas falas das crianças como algo vinculado ao seu ser criança parecendo, à primeira vista, que elas não conseguem fazer uma cisão entre suas ações e o brincar. Quando indagadas em relação aos lugares e ao período em que brincam na escola, elas revelam em suas falas um tempo e um espaço definidos por seus desejos: “Eu brinco todas as vezes. Brinco no parque, na sala (referindo-se à sala de aula), no almoço (referindo ao momento de refeição no refeitório) – diz Ari”.

Revela-se aí uma singularidade na sua ação, na sua intenção em brincar. Ela percebe esses espaços – “parque”, “sala”, “almoço” –, a partir de sua intenção, de suas decisões, sem limitações (BROUGÈRE, 2001).

São os interesses das crianças guiando seus desejos, sugerindo que ações ocorram em função destes. “Os interesses têm sentido universal na vida da criança” (VYGOTSKY, 2004, p. 111). Daí, quando indagadas sobre os aspectos abordados na entrevista, as crianças vinculam uma relação direta entre o brincar e as demais atividades de seu cotidiano, não estabelecendo diferenciação na natureza das diversas ações praticadas.

Segundo as crianças, elas brincam simplesmente porque gostam de brincar: “Eu brinco por-que eu gosto” – disse Ari; “Eu gosto” (referindo-se a brincar) – exclamou Abel; “Porque eu gosto e porque a professora deixa” – afirma Alice.

O desejo pela brincadeira é latente na criança, e vem combinado com um outro desejo: o de livre escolha. Estudiosos como Piaget (2009), Brougère (2001), Chateau (1987), Wallon (1975), entre outros, concluíram que a brincadeira pertence ao âmbito da liberdade e da criatividade, quando pressupõe uma inserção espontânea (a decisão da criança de brincar ou não) e transformações frente ao desejo dos participantes (as adaptações das brincadeiras aos espaços e brinquedos

disponíveis).

A dimensão da importância do brincar, para si, é revelado pela própria criança quando apesar de todas as adversidades, elas entendem a escola como um espaço naturalmente de brincadeiras. Isso se apresenta nas falas das crianças pesquisadas, quando estas estabelecem relações entre espaço escolar e o brincar. Quando questionadas por que vem a escola, as três crianças responderam:

“A gente vem brincar, almoçar, fazer tarefa. Eu gosto quando tô na escola, quando tô brincando.” - disse Ari.

“Prá estudar e brincar e escrever.” - disse Alice.

“Prá brincar, prá aprender coisas.” - respondeu Abel.

As crianças, através de suas falas, revelam que a brincadeira é parte de seu cotidiano escolar, pelo menos na forma como compreendem o brincar, independente do tempo, do ambiente, dos recursos disponíveis, do direcionamento ou não do professor. Apresentam outros fazeres que justificam suas vindas à escola, porém o brincar é o primeiro a ser mencionado, razão primeira, ao que se pode atribuir maior importância.

Estimuladas a falar qual a “brincadeira mais legal” de se brincar na escola, mencionaram: “De carrinho, de desenho” – citou Abel; “De boneca de maquiagem” – respondeu Alice; “De tudo, carrinho, parque, massinha” – citou Ari. Quando perguntados, se as brincadeiras poderiam ser melhores e de que precisariam para melhorá-las, Alice e Abel não souberam responder. Já Ari disse que “é chato os brinquedos estarem quebrados” e queria que tivesse “mais brinquedos, mais carrinhos”.

A necessidade apontada por Ari “mais brinquedos...”, embora não mencionada pelas outras crianças, foi aspecto registrado em nossa observação. Nos três CMEIs pesquisados, além da falta de brinquedos, também foram encontrados problemas de organização, inadaptação e manutenção do ambiente, dos objetos, dos móveis, dos materiais didáticos, dos acessos. As adversidades são vivenciadas no cotidiano, com a falta de adaptação dos espaços físicos para o público peculiar da Educação Infantil, inclusive para as crianças com deficiência, livres de obstáculos que venham impedir o acesso e a segurança de todas as crianças.

Enquanto elementos desse espaço, os materiais, móveis e brinquedos não se apresentavam suficientes e em algumas situações, era visível a falta de manutenção

de equipamentos e de reposição de materiais e brinquedos, que mesmo em condições precárias, eram utilizados pelas crianças.

A escola é constituída de diferentes espaços, que devem ser organizados para a criança se desenvolver, aprender, brincar, criar, com objetos, móveis, materiais didáticos, brinquedos (HORN, 2004). O espaço é um elemento indispensável a ser observado, pois nele a criança expressa e reelabora suas percepções.

O espaço é muito importante para a construção da identidade pessoal e autonomia da criança. Para isso ser possível, este deve ser organizado e acessível para todas as crianças.

Mesmo na adversidade, o trabalho pedagógico acontece e as crianças brincam, à revelia da situação existente. Quando Ari disse “É chato os brinquedos estarem quebrados”, não está tirando deles a sua função; nem com a ausência deles a brincadeira deixa de acontecer. Observamos as crianças brincando com fragmentos de brinquedos e outros objetos, atribuindo-lhes funções específicas. Não sendo o espaço escolar neutro, nessas condições, a criança perde oportunidades que lhe seriam mais desafiadoras e enriquecedoras.

Na organização de um espaço propiciador de brincadeiras, o desenho espacial da sala e a disposição do mobiliário com vistas a oportunizar uma mobilidade mais fluida das crianças, em especial daquelas que possuem mobilidade reduzida ou que fazem uso de cadeira de rodas ou outros tipos de recursos – muletas, andadores etc., que auxiliem na locomoção –, devem ser considerados como aspectos relevantes. Os brinquedos e outros objetos devem estar acessíveis a todas as crianças, permitindo que estas possam escolher autonomamente aqueles de que desejarem fazer uso. Esses aspectos são relevantes, uma vez que,

dependendo de como se encontre estruturado (acessibilidade física) e organizado pedagogicamente (materiais escolares, recursos pedagógicos e mobiliários adaptados), poderá dificultar ainda mais a participação dessas crianças na sua relação com o meio (MELO; FERREIRA, 2009, p. 123).

Os documentos oficiais de políticas públicas direcionados à Educação Infantil assinalam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho pedagógico destinado a crianças de creches e pré-escolas, ressaltando-se a importância do brincar, tanto em situações formais quanto informais, e apresentam diretrizes que orientam quanto à

organização dos espaços de brincadeiras (BRASIL, 2009b; 2006b; 1998).

Considerando que as crianças aprendem o que lhes é significativo, inclusive a brincar, em interação com seus pares, as crianças foram indagadas sobre com quem elas brincam na escola. Ari respondeu citando o nome de alguns colegas de sala – “brinco com Matusalém, Pedro Henrique, Isaac”. Alice falou que “com as amigas”, mas não as mencionou, embora tenha sido questionada. Abel mostrou-se pensativo e respondeu apenas apontando para uma coleguinha que sempre brincava com ele.

No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento infantil, considerando que as crianças aprendem coisas significativas quando interagem com outras crianças ou adultos (BRASIL, 2009b) .

Indagado se suas professoras gostam de brincar, Abel revela que “Só uma professora (referindo-se à professora Cecília), a outra fica com os meninos”. Para melhor compreender essa fala de Abel, nos remetemos às situações observadas, onde quase sempre era a professora Cecilia que se ocupava com os cuidados do mesmo, embora as duas professoras tenham nos relatado que o trabalho com o grupo era de responsabilidade de ambas. Essa revelação de Abel nos mostra que, embora afirmem compartilharem das mesmas responsabilidades com todas as crianças, o mesmo percebe que a atenção dirigida a ele é função maior de uma única professora.

Alice e Ari afirmaram que suas professoras gostam de brincar, mas Ari destaca que sua professora gosta de “brincar de bonecas”, enquanto Alice diz que “a professora brinca quando conta histórias”. Nas ações observadas, não visualizamos as professoras brincando com as crianças, nem nos momentos destinados especificamente para fim, o que nos leva a crê que as deduções das crianças sobre o brincar de suas professoras são oriundas de suas próprias interpretações sobre algumas ações específicas realizadas pelas professoras, apoiadas nos códigos culturais e sociais que já incorporaram. A representação de gênero de que Ari já se apropriou, possivelmente influenciou na resposta de que a professora brinca de bonecas.

As crianças também foram indagadas se gostam de brincar com a professora. Abel e Alice expressam com apenas um “sim”. Ari afirmou que “ela não brinca por que suja a roupa”, justificando a razão de sua professora não participar das brincadeiras. Um outro questionamento feito às crianças foi sobre “o que a

professora acha de suas brincadeiras”. Ari não respondeu. Abel disse “boa” e Alice falou “não sei”.

Retomando as falas das professora, lembramos que as mesmas revelaram uma compreensão de brincadeira, como atividade de especificidade infantil – “faz parte do ser criança –, professora Celina”, e uma separação entre brincar e atividade séria – “brincadeira só na hora do parque –, professora Celeste”. Tomando essas ideias reveladas e o que disseram quando relataram sobre o seu brincar enquanto adultos, mostrando que os seus atuais momentos de brincadeira são reservados aos familiares e ao resgate pessoal do prazer de brincar que ficou na infância, provavelmente encontraremos nelas justificativas do porquê das crianças não saberem ou não responderem sobre o brincar de suas professoras.

A brincadeira tem seu papel na socialização das crianças, pois contribui para o convívio social e permite a apropriação dos códigos culturais da sua sociedade (KISHIMOTO, 2009; 2002; OLIVEIRA, 2005; VYGOTSKY, 2000). Quando insere a brincadeira na rotina escolar, o professor abre espaços para que as crianças compartilhem os conhecimentos construídos em suas relações sociais externas ao espaço escolar, assim como as condições em que estão inseridas.

Para as crianças, brincar é um ato sério, previamente elaborado, construído e reconstruído no desenvolvimento da própria brincadeira, a partir do desenvolvimento das potencialidades, da descoberta dos papéis sociais, da experimentação de habilidades. A criança se empenha no seu papel da mesma maneira que se esforça para andar, falar, correr etc., mergulhando com seriedade no seu jogo, explorando o mundo, assimilando gradativamente suas regras e padrões (CHATEAU, 1987).

A ação do professor em relação ao brincar está em estruturar, oportunizar, intervir, observar, favorecer e participar do brincar da criança na escola. Nos contextos escolares de Educação Infantil, é responsabilidade do professor ajudar a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, a partir da organização dos espaços, criando situações e ambientes propícios, provendo materiais, instigando agrupamentos (BRASIL, 1998). É na ação efetiva do professor que a brincadeira encontrará a plena possibilidade de acontecer no ambiente escolar.

Para isso também é imprescindível que os espaços escolares tenham ambientes variados e livres de obstáculos, acessíveis a todos, providos de materiais adequados, e que sejam promotores de aventuras, descobertas e criatividade, favorecedores da interação e do desenvolvimento da criança nos aspectos

anatômicos, fisiológicos, cognitivos, psicológicos e sociais, contribuindo então para a educação integral da criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade.
(QUINTANA, 2007)

Este estudo procurou analisar o brincar da criança com deficiência física nas escolas regulares de Educação Infantil, a partir da observação e da escuta das crianças e de suas professoras, assim como da observação das atividades da rotina escolar, privilegiando as que envolviam brincadeiras. Verificou-se, então, como ocorria a participação das crianças com deficiência física nas referidas atividades. A inovação deste estudo está na revelação das vozes de crianças com deficiência física.

O acesso e permanência das crianças participantes da pesquisa nas instituições escolares de ensino regular é decorrente do longo caminho que vem sendo trilhado pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade. O direito de ser ouvida é uma conquista que se une a outros, quando se considera a criança como sujeito de direitos, conciliado à ideia de que ela é produtora de cultura, está inter-relacionada com o meio social do qual faz parte e não isolada da cultura adulta, mas gerada nas interações com os demais sujeitos. Nas brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas, as crianças reproduzem linguagens, costumes, valores e significados próprios do universo infantil, que referenciam a realidade de suas vidas e justificam suas ações concretas (SARMENTO, 2011; CORSARO, 2009).

Consideramos que conhecer o universo cultural e social das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil é uma atividade complexa que requer saberes sobre infância e o reconhecimento de que as crianças que compõem o grupo ali formado são singulares, com diferenças visíveis e plurais. São sujeitos interativos, comunicativos, num universo de relações, que aprendem com seus pares nos espaços de partilha comum, criando sentido e significados para o mundo (CORSARO, 2009; REDIN, 2009; SANTOS, 2009) e que recorrem ao pensamento na busca de soluções para conflitos decorrentes dos elementos do meio, conforme afirma Vygotsky (2004, p. 124):

[...] tão logo o meio nos proporciona quaisquer surpresas e novas combinações e reações, que igualmente exigem do nosso comportamento novas combinações e reações e uma rápida reformulação da atividade, ali

surge o pensamento como um estágio preventivo de comportamento, como uma organização interior de formas de experiência mais complexas, cuja essência psicológica se resume a escolher, entre uma multiplicidade de reações que se afiguram possíveis, as únicas necessárias segundo o objetivo fundamental que ao comportamento cabe resolver.

Foi com esse olhar que nos debruçamos na tarefa de compreender o que pensam as crianças e suas professoras sobre o brincar nos espaços de Educação Infantil.

O percurso investigativo nos revelou que a definição do tempo e do espaço de brincar, embora haja o controle da professora, é estabelecido pela própria criança. Nos pequenos espaços e nos momentos de seus desejos, as crianças encontram oportunidades de brincadeiras, pois

as crianças brincam em qualquer circunstância; sempre encontram um jeito para se divertir: sozinhas ou em grupo, no trabalho ou nas brechas do gerenciamento do tempo na escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor (FINCO, 2007, p.97).

As limitações quanto “de que” e “como brincar” são impostas pela cultura, direcionando as crianças aos modelos adultos que lhes são apresentados socialmente. Nas brincadeiras de representação de contextos familiares e reprodução dos espaços domésticos, as figuras materna e paterna sempre eram representadas por meninas e meninos respectivamente e as bonecas simbolizavam os papéis infantis, que na maioria das vezes eram manipuladas pelas meninas. Podemos associar aí a fala de Ari, quando afirma que sua professora gosta de brincar de bonecas; à imagem por ele construída segue os estereótipos socialmente construídos.

No faz de conta que envolvia cenas que expressavam uma ocupação profissional, a frequência era de profissões de seus pais ou de outras que faziam parte de seus cotidianos. Quando manipulavam os brinquedos, a função atribuída a estes também retratava tais cenas.

Em estudo realizado com crianças da Educação Infantil, DRAGO (2005; 2011) também identificou que eram constantes as brincadeiras livres na sala de aula, onde as crianças brincavam de casinhas e de famílias, retratando as cenas do cotidiano. Assim como em nossa pesquisa, era comum, nessas situações, não haver um resgate por parte da professora dessas cenas do vivido, na condução do trabalho

pedagógico.

É importante ressaltar que, quando se pretende a participação ativa da criança com deficiência física, é necessário o empenho do adulto, tanto com a sua credibilidade no potencial da criança, quanto no despertar na criança de suas próprias possibilidades, a partir dos incentivos que lhe são dirigidos e com procedimentos adequados de intervenção que considerem as dificuldades da criança no domínio corporal da ação motora, o seu desenvolvimento cognitivo e seu desejo em realizar a ação (ARAÚJO; LORENZINI, 2011).

Uma constatação ocorrida nos três CMEIs foi a de problemas em relação à acessibilidade observados nas escadas na entrada dos prédios, na inadequação de pisos, na falta de adaptação dos banheiros, na altura dos móveis, impedindo uma mobilidade mais autônoma das crianças. A preocupação com as barreiras existe, mesmo que a mobilidade seja realizada com ajuda ou sob supervisão.

Nas observações sobre as atividades que envolviam ou não o brincar, a quantidade de ocorrência é superior na primeira. Situação que se justifica pela intimidade que se estabelece entre o brincar e a criança.

As crianças veem a escola como um espaço de brincar e desse espaço tiram o máximo de proveito, buscando tempos e locais para tal ação, mesmo quando as condições não são favoráveis. A capacidade e o desejo de brincar ultrapassam as barreiras físicas e atitudinais que surgem em seus cotidianos e superam a escassez de brinquedos e equipamentos apropriados. A deficiência física não é, para as crianças, impedimento para a autonomia, tomada de decisões e iniciativas. A convivência com seus pares infantis ocorre sem nenhuma atitude reveladora de preconceitos ou rejeição.

As professoras olham para a escola como um lugar de aprendizagens, num âmbito formal, onde as brincadeiras têm lugares e horários específicos para se realizarem. Tanto é assim que confirmam a ocorrência de separação entre as atividades que elas definem como “sérias” e as brincadeiras. Isto talvez reflexo de uma carente formação acadêmica profissional, que não atribui ao brincar o seu significativo potencial para o desenvolvimento global da criança.

Das possibilidades de reflexão decorrentes deste estudo, em relação à importância do brincar para as crianças com deficiência física, os ganhos propiciados somente se revelam nas condições concretas de interação social, com parceiros adultos ou infantis, com os quais se partilha o mesmo espaço e as

mesmas rotinas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (CORSARO, 2009). A atuação dos educadores deve ser no sentido de incentivo às brincadeiras e no acompanhamento e participação nas mesmas, com vistas a repercutirem favoravelmente no desenvolvimento da criança.

[...] o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (BORBA, 2006, p. 39)

As interações sociais e os intercâmbios de atitudes propiciados pelo brincar ampliam as possibilidades das crianças aprenderem a coordenar novas situações, e adquirirem novas experiências sociais e culturais, que no futuro serão utilizadas em outros contextos. Contudo, as práticas escolares têm seguido um caminho que vai de encontro a uma pedagogia que atribua ao brincar todo o valor que lhe é devido, ou seja, faltam oportunidades para que o brincar se torne uma atividade com potencialidades mais efetivas, priorizando uma visão de escola que parte de um modelo de adulto produtivo, onde predomina a aprendizagem das letras, dos números e de formas de comportamento, ao mesmo tempo em que se dispõe de uma legislação que prescreve o respeito à criança e ao seu direito de brincar (MARTINS, 2009). O desejo e a necessidade das crianças em brincar as impulsionam em contrapor a norma estabelecida e, fugindo ao determinado, brincam à revelia da determinação da professora.

Em relação ao brincar da criança com deficiência física, diante do que foi observado e relatado pelos sujeitos da pesquisa, essa criança brinca menos que as demais, quando é mais dependente dos parceiros adultos, uma vez que nem sempre esse parceiro está disponível para lhe oportunizar ajuda. Além da restrição física da própria criança, também surgem, como impedimentos, os obstáculos impostos pelos adultos - receios, superproteção, cansaço físico e os obstáculos arquitetônicos.

As brincadeiras das crianças com ou sem deficiência são as mesmas. Seguem o mesmo desenvolvimento sequencial, variando apenas em suas intensidades e no tempo em que se realizam. Em estudo realizado, onde foram comparados os interesses de brincar de crianças deficientes físicas com outras que

não tinham deficiência física, Ferland (2006, p. 24) verificou que “uma incapacidade motora, ainda que tenha um efeito determinado sobre suas capacidades físicas, não afeta de modo significativo os interesses e as atitudes do brincar da criança”.

Nessa perspectiva, o presente estudo aponta para a necessidade de investir esforços para o brincar das crianças com deficiência física nos espaços escolares da Educação Infantil, de modo mais elaborado e efetivo.

Para isso, é preciso investimento na formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva da educação inclusiva e no brincar, construindo-se um caminho pedagógico que atenda às reais necessidades do coletivo de crianças. É necessário um planejamento que considere as possibilidades de oferta às crianças, uma diversidade maior de atividades que envolvem o brincar. É importante um planejamento sistemático para escolha e aquisição de novos brinquedos para o acervo escolar, além da reorganização e adaptação arquitetônica dos espaços escolares.

Os caminhos de investigação realizados neste trabalho e a análise e reflexão sobre os resultados encontrados, buscaram ressignificar o olhar sobre o brincar de crianças com deficiência física.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A etnografia da prática escolar**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- ARAÚJO, R. C. T. A.; LORENZINI, M. V. A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 02, n. 03, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em 18 ago 2011.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARDAN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. J.; LEHFELD, N. A. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BEZERRA, S. M. et alii. Síndrome de Treacher Collins: características clínicas e relato de caso. **Revista Pós Graduação**. Faculdade de Odontologia da USP, 2005; 12 (4): 499-505. Disponível em: http://www.fo.usp.br/revistas/rpg/EDICOES/RPG-4_15_740.pdf. Acesso em: 26 jun. 2011.
- BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. In: **Revista Criança do professor de educação infantil**. Brasília: Nov/2007. v. 44.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2006, p. 33-45.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: 2000.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de julho de 1990. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006c. Vol 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, 2003. v. 5.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 03 de dezembro de 2004. Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: 2001 – 2010**. Brasília: INEP, 2001. 123p.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009a.

_____. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação . **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, T. M. **Brincar e ambientes de educação infantil**: um estudo comparativo. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2007.

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – UNESP: Marília, 2010.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31 – 50.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil – Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRUZ, S. H. Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. In: CRUZ, S. H. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. P. 111 - 121.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil - Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 101 – 108.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: WKA, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico – O Brincar, a Criança com Deficiência Física e a Terapia Educacional**. São Paulo: Roca, 2006.

FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 142-159.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 85 – 113.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L.G. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p.94 – 119.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, M. **Crianças nos parques: imagens de infância**. Pro-Posições. UNICAMP:Faculdade de Educação, v. 13, N 2 (38), maio, ago, 2002.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: àtica, 1991.

JANUZZI, Gilberta S. M. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais – Reflexões**. Revista Gis. Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20041220_Gilberta.pdf.

Acesso em 25 nov. 2011.

_____. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, (25 (3). Campinas: CBCE/ Autores Associados, 2004, p. 9-26. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article>. Acesso em: 30 set. 2011.

KISHIMOTO, T. M.(org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37 – 63.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. N. – Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo, Icone, 1988. p.119-142.

LIRA, A. C. M. L. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação de crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. 175p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, D. M. C. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: JALLES, A.; ARAÚJO, K. **Arte e cultura na infância**. Natal: EDUFRRN, 2011, p. 71 - 87.

LORENZINI, M. V. **Brincando a Brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. Barueri-SP: Manole, 2007.

LÜDCK, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: PEU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANZINI, E. J. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006. p. 183-209.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professoras na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, F. R. L. V. **O atendimento educacional do aluno com paralisia: Uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____; FERREIRA, Caline C. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan/abr. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n 37, p. 7 – 32, 1999.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NATAL. Diário Oficial do Município. **Decreto N° 8.376 de 05 de março de 2008**. Natal: Prefeitura Municipal do Natal. Ano VIII, n° 1316. p.1, 2008a.

_____. **RESOLUÇÃO No 002/2008**. Estabelece normas para o credenciamento e autorização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Natal. Natal: Conselho Municipal de Educação publicada no Diário Oficial do Município – DOM, em 20 maio 2008

_____. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo, **Anuário Natal 2010**. Natal (RN): SEMURB, 2010. 402p.

NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. In: **Contextos Clínicos Revista de Psicologia**. Vol. 1, n. 1, p. 9 – 18, jan/jun 2008.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. In: Cadernos de Pesquisa em Administração. v. 1. n° 3. São Paulo, 1996. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 151 – 184.

OEA. COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 1999. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>. Acesso em: 16 maio 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13 – 36.

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

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Jan/Abr. 2005, v. 11, n.1, p. 33-48.

PEREIRA, L. T. K. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/113766088911lais-krucken-pereira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PINTO, G.U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, v. 12, n.1, pp. 11-28. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista12. Acesso em: 07 set. 2011.

QUINTANA, M. **Para viver de poesia**. São Paulo: Globo, 2007.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; C., ALMEIDA, A. M. (Orgs) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115 – 125.

REGO, T. C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate

científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43 – 51.

SANTOS, M. A. M. **O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades**. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2002. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em 20 out. 2011.

SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 142-159.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003.166f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 79 – 101.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 15 – 34.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 52 – 78.

TAKATORI, M. Vamos brincar? **Do ingresso da criança com deficiência física na terapia ocupacional à facilitação da participação social**. 2010. 237 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O Direito de aprender na escola: potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília: 2009.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**.1990. unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em 30/08/2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo, Icone, 1988

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Eu, Conceição Aparecida Oliveira Lopes, aluna do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, matrícula 2010101323, venho por meio deste solicitar sua autorização para realização de uma pesquisa intitulada “O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras”, sob a orientação do Profº Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Para saber o que as crianças pensam, vou fazer algumas observações, conversar com elas durante as atividades escolares, fotografar e filmar momentos de suas participações em brincadeiras.

Os estudiosos descobriram que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento saudável de todas as crianças. Essa pesquisa pode nos ajudar a saber como as crianças com deficiência física brincam e o que elas pensam sobre as brincadeiras. Também nos ajudará, também, a entender como essa escola poderia oferecer melhores condições para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Para isso é muito importante ouvi-las.

Gostaria que o (a) senhor (a) permitisse que seu (sua) filho (a) participasse dessa pesquisa, assim como autorizasse o registro fotográfico e de filmagens da participação do mesmo em momentos de brincadeiras na escola.

Esclareço ainda que: 1) O (a) senhor (a) pode aceitar ou não a participação do (a) seu (sua) filho (a); 2) Caso o (a) senhor (a) aceite, os riscos aos quais seu (sua) filho (a) estará exposto (a) são mínimos e o mesmo não será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3) O sigilo da identificação do(a) seu (sua) filho(a) será garantido, bem como o nome da escola, 4) Caso o (a) seu (sua) filho (a) desista de participar no meio da pesquisa ele (a) não será prejudicado (a); 5) Estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6) O(a) senhor (a) só assinará este papel quando tiver entendido o que lhe expliquei.

Em caso de dúvida, o (a) senhor (a) poderá me procurar no endereço profissional à Rua Aracati, 30 – Cidade da Esperança, Natal – RN, Fone: 3205-2300.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do

Norte encontra-se disponível para melhores informações ou reclamações pertinentes à pesquisa , pelo telefone/fax (84) 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos, e autorizo a participação voluntária de meu (minha) filho (a) _____ na pesquisa “O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras”.

Natal(RN) , ____ / ____ / 2010

Nome do responsável pela criança:

Assinatura do responsável pela criança.:

Assinatura da pesquisadora responsável:

APÊNDICE – B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS**

Eu, Conceição Aparecida Oliveira Lopes, aluna do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, matrícula 2010101323, venho por meio deste solicitar sua autorização para realização de uma pesquisa intitulada “O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras”, sob a orientação do Profº Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, cujo objetivo principal é investigar o brincar da criança com deficiência física nas situações cotidianas dos Centros Municipais de Educação de Educação Infantil de Natal/RN, a partir da observação e da escuta das crianças e de suas professoras.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos dará subsídios para compreender como se define o brincar vivenciado na escola e como a criança percebe esse brincar, suas possibilidades e limitações. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, presente nas leis, legitima a sua voz na definição das mudanças a serem realizadas na escola.

Serão realizadas observações sobre a brincadeira na rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens.

Com estas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) os riscos aos quais você será exposto (a) serão mínimos, 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em segredo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Conceição Aparecida Oliveira Lopes, no endereço profissional à Rua Aracati, 30 – Cidade da

Esperança, Natal – RN, Fone: 3205-2300.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN encontra-se disponível para melhores informações ou reclamações pertinentes à pesquisa, pelo telefone (84) 3215-3135..

Natal (RN) , ____ de _____ de 2010

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE – C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**A escola**

- Localização
- Estrutura física
- Espaços
- Acessibilidade
- Organização dos agrupamentos (idade/turma)
- Recursos materiais
- Horário de funcionamento / tempo de atendimento às crianças

O contexto pedagógico e as atividades que se realiza com e para as crianças

- A rotina
- Divisão do tempo (momentos de horas fora e dentro da sala de aula)
- Organização do espaço de sala de aula
- A presença de brincadeiras, jogos e brinquedos nas atividades
- Do que e como as crianças brincam
- Com o que as crianças brincam
- Material utilizado, organização e divisão das crianças durante as atividades
- Tipos de relações entre as crianças e criança/professora
- Verbalização entre as crianças e crianças/professora
- Chegada e saída das crianças

A criança sujeito da pesquisa

- Quem é a criança (idade, características físicas, necessidades específicas...)
- Sua chegada à escola (quem a conduz, como se locomove)
- Como é acolhida na escola (pelas professoras, pelos colegas...)
- Sua entrada na sala de aula (espontânea, resistente ...)
- Interação com os colegas.
- Participação nas atividades propostas.
- Como se comunica (com as outras crianças, com as professoras ...)
- Capacidade de concentração
- Comportamento nos momentos destinados às refeições, atividades de higiene e repouso.

Sua participação nas brincadeiras

- Toma iniciativa
- Estabelece relações com pares (crianças, professoras .. .)
- Compartilha materiais
- Diversifica atividades
- Demonstra autonomia
- Obedece à regras
- Aceita a terminalidade do tempo de brincar
- Demonstra preferências de brincadeiras

APÊNDICE – D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Codiname: _____ Idade _____

Apresentação pessoal e exposição sobre a pesquisa
("Estou interessada em saber como é que vocês brincam, o que é a brincadeira para vocês. Vocês sabem muitas coisas sobre o brincar que eu ainda não sei, e eu quero escutar o que vocês sabem. Gostaria que me explicassem como é que vocês brincam, com quem vocês brincam e como é brincar na escola...")

Questões a serem proposta no diálogo com as crianças:

- 1- Desde quando você estuda nesta escola?
- 2- Por que você vem para a escola?
- 3- Do que é que você mais gosta de fazer?
- 4- Você gosta de brincar? Por quê?
- 5- Quando você brinca?
- 6- Onde você brinca?
- 7- Com quem você brinca?
- 8- Você brinca na escola?
- 9- Por quê?
- 10- Quando?
- 11- Em que lugares?
- 12- Com quem você brinca na escola?
- 13- Qual a brincadeira mais legal de se brincar na escola?
- 14- As brincadeiras poderiam ser melhores?
- 15- O que é preciso para que as brincadeiras sejam melhores?
- 16- Sua professora gosta de brincar?
- 17- Você gosta de brincar com a professora?
- 18- O que sua professora acha de suas brincadeiras?

APÊNDICE – E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Codinome: _____ Idade: _____

- 1) Sua experiência profissional com a educação se iniciou há quanto tempo?
Onde e quando?
- 2) O que a impulsionou a trabalhar com a educação?
- 3) Desde quando atua como professora da Educação Infantil?
- 4) Qual o tipo de vínculo funcional que possui com a instituição?
- 5) Para você, qual é a função da escola?
- 6) Para você, qual é a função da Educação Infantil?
- 7) Para você, o que significa Brincar?
- 8) Como a brincadeira é vista no currículo da Educação Infantil?
- 9) Como a brincadeira é vista na Proposta Pedagógica dessa escola?
- 10) As atividades de brincadeiras são importantes? Por quê?
- 11) Na sua opinião, como a brincadeira acontece aqui na escola? Por que acontece assim? Poderia ser de outra forma?
- 12) Como você acha que a brincadeira acontece na rotina de sua turma? Por quê? Como?
- 13) Como a brincadeira é vista no currículo da Educação Infantil?
- 14) Na sua opinião, o que é a brincadeira para as crianças?
- 15) Na sua opinião, por que a criança brinca? Todas as crianças brincam?
- 16) Para você, como é a brincadeira para uma criança com deficiência física? De que essas crianças podem brincar?
- 17) Para você, o que pode atrapalhar a brincadeira de uma criança com deficiência física?
- 18) Qual a sua atitude diante de uma criança que não quer brincar?
- 19) Você gosta de brincar?
- 20) Você gosta que seus alunos brinquem?

ANEXOS

ANEXO – A
Parecer 288/2010 – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

PARECER Nº 288/2010

Prot. nº	124/10 CEP/UFRN
CAAE	0140.0.051.000-10
Projeto de Pesquisa	O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras
Área de Conhecimento	7 - CIÊNCIAS HUMANAS 7.08 - Educação Grupo III
Pesquisador Responsável	Conceição Aparecida Oliveira Lopes
instituição Onde Será Realizado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Instituição Sediadora	Centro Municipal de Educação Infantil Prof.ª Maria Ilka Soares da Silva e Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Dulce
Nível de abrangência do Projeto	Dissertação de Mestrado
Período de realização	Início - mar/2010 - Término - dez/2011 Arrolamento: Início - out/2010 - Término - mar/2011
Revisão ética em	29 de outubro de 2010

RELATO

1. RESUMO

Trata-se de estudo qualitativo que pretende compreender como as brincadeiras nos espaços escolares de educação infantil se inserem como mediadoras do processo de inclusão de crianças com deficiência física, considerando a escuta das crianças e suas professoras, e como estas atividades possibilitam a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades e contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Será feita avaliação qualitativa a partir de estudo de casos. A coleta de dados será feita através de observações livres e entrevista semi-estruturada a ser aplicada às crianças e às suas professoras. Serão arroladas 4 professoras e 2 crianças (idade entre 3 e 5 anos). Os sujeitos serão recrutados no Centro Municipal de Educação Infantil Prof.ª Maria Ilka Soares da Silva e no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Dulce, localizados em Natal e pertencentes à rede municipal de ensino. As escolas foram selecionadas a partir da listagem dos alunos com deficiência física matriculados nos centros municipais de educação infantil de Natal/RN.

2. ENTENDIMENTOS E PARECER

Considerando que as pendências expostas por este Comitê foram adequadamente cumpridas, o Protocolo de Pesquisa em pauta enquadra-se na categoria de APROVADO.

3. ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR

Em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa (Brasília, 2002) e Res. 196/96 – CNS o pesquisador deve:

1. entregar ao sujeito da pesquisa uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinada (Res. 196/96 CNS – item IV.2d);

Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil - CEP 59078-970
 fone/fax: (84) 3215-3135 - e-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br – site: <http://www.etica.ufrn.br>

1/2

Dulce

3. ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR

Em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa (Brasília, 2002) e Res. 196/96 – CNS o pesquisador deve:

1. entregar ao sujeito da pesquisa uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinada (Res. 196/96 CNS – item IV.2d);

Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil - CEP 59078-970
 fone/fax: (84) 3215-3135 - e-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br – site: <http://www.etica.ufrn.br>

1/2

Dulce

PARECER 288/2010 CEP/UFRN

2. desenvolver a pesquisa conforme foi delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após a análise das razões da descontinuidade pelo CEP/UFRN (Res. 196/96 – CNS item III.3z);

3. apresentar ao CEP/UFRN eventuais emendas ou extensões ao protocolo original, com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p. 41);

4. apresentar ao CEP/UFRN relatório final após conclusão da pesquisa (Manual Operacional para Comitês de ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p.65).

Os formulários para os Relatórios Parciais e Final estão disponíveis na página do CEP/UFRN (www.etica.ufrn.br).

Natal, 12 de novembro de 2010.


Dulce Almeida

Coordenadora do CEP-UFRN

PARECER 203/2011 CEP/UFRN

3. PARECER

Este Comitê entende que a emenda solicitada não altera os objetivos e metodologia propostos para o projeto original e delibera pela APROVAÇÃO da mesma.

Natal, 22 de junho de 2011.


Dulce Almeida

Coordenadora do CEP-UFRN