



Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**A BRINCADEIRA COMO RECURSO AUXILIAR AO  
DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DA CRIANÇA  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**MARILZA MERENCIANA DIAS**

ORIENTADORES: PROF. DR<sup>a</sup> MARISTELA ROSSATO

DR<sup>o</sup> LUIZ ROBERTO MARTINS

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**MARILZA MERENCIANA DIAS**

**A BRINCADEIRA COMO RECURSO AUXILIAR AO  
DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DA CRIANÇA  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Desenvolvimento Humano,  
Educação e Inclusão Escolar, do Departamento  
de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadores: Prof. Dr<sup>a</sup> Maristela Rossato  
Dr<sup>o</sup> Luiz Roberto Martins

BRASÍLIA/2015

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARILZA MERENCIANA DIAS**

### **A BRINCADEIRA COMO RECURSO AUXILIAR AO DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Orientador: PROF. DR<sup>a</sup> MARISTELA ROSSATO

DR<sup>o</sup> LUIZ ROBERTO MARTINS

NOME DO EXAMINADOR:

Ma. Maria Tereza Barros Viana

Marilza Merenciana Dias

BRASÍLIA/2015

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado aos meus filhos (Lucas e Jéssica) que são verdadeiros presentes de Deus para a minha vida, meus amores e razão do meu viver!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que merece toda honra e toda glória de onde busco forças que sustentam o meu trabalho. À minha ex orientadora de TCC, Cristiene Adriana da Silva Carvalho, pessoa maravilhosa que aprendi admirá-la pelo seu comprometimento com a aprendizagem de seus alunos e orientandos.

|

|

## **RESUMO**

Esta pesquisa é resultado de uma reflexão acerca do ato de brincar, atividade que se faz presente no cotidiano da criança de forma livre ou dirigida, ação significativa que tem seu lugar garantido por lei. O objetivo geral buscou compreender como a brincadeira contribui para a promoção da aprendizagem da criança com NEE. A investigação foi desenvolvida no âmbito da pesquisa qualitativa, que reflete a participação dos envolvidos de forma ativa completando as lacunas que, porventura, provierem da observação resultando em informação coerente dos comportamentos observados, no que diz respeito à aprendizagem e inclusão da criança por meio do brincar. A pesquisa contou com a participação de quatro professoras que atuam em uma creche no município de Santana do Paraíso, MG e uma classe de crianças de quatro anos, sobretudo, uma que apresenta NEE. A investigação apontou as considerações elencadas: sobre os profissionais da instituição, ainda há aqueles que encontram presos à falta de recursos materiais ou humanos para exercerem práticas inclusivas por meio do brincar. Em compensação há os que prestam o trabalho pautado na ética e o respeito fazendo da inclusão um exercício em sua praxe, como a professora da classe do maternal II proporcionando-nos o entendimento que, a inclusão é uma ação aprendida e subsidiada pela tomada de consciência da pessoa. Sobre a brincadeira comprovou-se várias vezes no decorrer da pesquisa que é um recurso que contribui para aumentar o potencial da criança com desenvolvimento típico ou atípico.

**Palavras-chave:** Brincadeiras, Crianças, Necessidades Especiais Educacionais, Inclusão.

## LISTAS DE ABREVIATURAS

LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE:	Necessidades Educativas Especiais
RCNEI:	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDP:	Zona de Desenvolvimento Proximal
PNE:	Plano Nacional de Educação
ECA:	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPA:	International Play Association
FDNE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>11</b>
2.1 O desenvolvimento e o brincar na perspectiva histórico-cultural	11
2.2 A inclusão da criança com Necessidades Educacionais Especiais	15
2.3 A criança com Necessidades Educacionais e o brincar	22
2.4 A brincadeira em diferentes culturas e legislação	25
<b>3 OBJETIVOS</b>	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>29</b>
4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia	29
4.2 Contexto da Pesquisa	29
4.3 Participantes	30
4.4 Materiais de apoio	30
4.5 Instrumentos para Construção de Informações	30
4.6 Procedimentos de Construção de informações	31
4.7 Procedimentos de Análise das informações	31
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>33</b>
5.1 Análise comportamental da criança frente as aprendizagens	34
5.2 Percepção de professores sobre a inclusão por meio do brincar	49
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICES</b>	
A Quadro de indicadores comportamentais	63
B Transcrição das entrevistas semiestruturadas	66
<b>ANEXOS</b>	
A - Aceite Institucional (modelo)	71
B - Carta de Apresentação – Escola (modelo)	72
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (modelo)	73



## 1. APRESENTAÇÃO

A inclusão escolar é um assunto que tem suscitado reflexões por parte de alguns profissionais da educação e pesquisadores. O debate é importante, pois instiga à reflexão sobre comportamento das pessoas frente à inclusão. Trata-se de tentativas de colocar em consonância os escritos da lei com a prática do dia a dia da vida social e escolar. Em se tratando da instituição escolar é essencial que se desenvolva práticas inclusivas, pois a escola é considerada o ponto de encontro das diferenças e singularidades, tanto da esfera social quanto da cultural, nesse sentido é importante que os alunos aprendam a ver o diferente com o olhar de respeito.

A escola deve estar alerta, pois somos frutos de uma sociedade excludente. O trabalho no espaço escolar, não é simples, pois precisa encontrar formas de sensibilizar não só os alunos sobre a importância da inclusão, como também pais e professores. De modo especial, os profissionais que se sentem obrigados a aceitar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas continuam excluindo esses alunos em sala de aula, enquanto os pais rejeitam a possibilidade da convivência de seus filhos “normais” com alunos com deficiência. Diz Mantoan (2004) que esse procedimento de alguns pais é porque eles acreditam que na escola inclusiva a qualidade do ensino tende a cair, já que o professor precisa dar atenção ao aluno com NEE. Os pais precisam entender que “À medida que as práticas educacionais inclusivas ganham maior visibilidade, as famílias entendem os benefícios dos espaços heterogêneos de aprendizagem para seus filhos” (BIAGGIO, 2007, p.21).

A questão que move essa pesquisa é a busca pelas respostas às indagações que o tema instiga, tais como: como o brincar pode promover a aprendizagem e a inclusão da criança com NEE da faixa etária de zero a cinco anos? Quais são as interferências que devem ser feitas pelo professor diante das brincadeiras, visando harmonia, aprendizagem e inclusão? Será possível falar de inclusão se não houver aprendizagem dos alunos?

O convívio com a criança durante as aulas gera situações de aprendizagens recíprocas. Aprendi com elas que a inclusão precisa ser trabalhada na Educação Infantil e essa é a razão de minha escolha por esse tema, além do mais, espero produzir reflexões que contribuam para a produção de novos conhecimentos sobre o assunto. Dessa forma, para caracterizar o brincar e as possibilidades de aprendizagem vindas desse ato, foram traçados os objetivos que coordenaram essa pesquisa. Na primeira parte discorreu-se sobre o

desenvolvimento infantil e o brincar na perspectiva histórico social onde se levantou a questão da influência da cultura sobre o desenvolvimento da criança imersa à cultura de seus familiares.

Na segunda parte, Inclusão da criança com NEE na Educação Infantil abordou-se como era tratada a criança deficiente na época da Idade Média mostrando que na atualidade, ainda temos muito que aprender no sentido do reconhecimento e do respeito ao outro diferente de nós sendo a escola uma das instituições responsáveis para mobilizar práticas inclusivas.

No item, sobre a criança com NEE e o brincar, tratou-se do brincar visto como recurso promissor para a aprendizagem e a forma como a observação e a intervenção do professor auxiliam na inclusão da criança com NEE.

A parte que reflete a brincadeira em diferentes culturas e legislações evidencia que, embora diversifique os modos brincantes, o envolvimento das crianças é o mesmo, independentemente da cultura. A metodologia esclarece as estratégias utilizadas com fins de alcançar os objetivos propostos na investigação.

Nos resultados e discussões, as reflexões discorreram acerca da percepção de algumas professoras sobre o brincar, a inclusão e sobre o comportamento das crianças da classe de quatro anos em específico um aluno que apresenta NEE. Para a observação da conduta do referido aluno buscou-se respaldo nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a fim de acompanhar o aluno nas situações de aprendizagens elencadas como à relação com seus pares, com brinquedos e com adultos, compreendendo como ele tolera as frustrações, como expressa sua autonomia e liderança nas tarefas, na relação com pessoas e na comunicação.

Nas considerações finais, compreendeu-se embasado nas observações e estudos da pesquisa, que o aluno observado foi empoderado a cada atividade e que as pesquisas precisam de continuidade para que aprendamos o verdadeiro sentido da inclusão pautado no respeito, no sentimento de empatia e reconhecimento da alteridade como pontuou Kelman (2010).

Dada a importância da temática dessa pesquisa, pode-se inferir que ela será útil para discussões e reflexões de professores da Educação Infantil, no sentido de instrumentalizar a prática pedagógica visando uma escola inclusiva que atenda a diversidade de alunos no primeiro contato escolar que é a Educação Infantil.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O desenvolvimento e o brincar na perspectiva histórico-cultural**

A reflexão sobre a temática desenvolvimento humano é pertinente para a compreensão do ser humano. Como a escola é composta por pessoas diversas, o estudo sobre desenvolvimento humano pressupõe o entendimento de como a criança se desenvolve em sua singularidade, conhecimento de grande valia para o professor que atua nas instituições de Educação Infantil.

É importante esclarecer de início a diferença entre crescimento e desenvolvimento, pois algumas pessoas compreendem esses conceitos como sinônimos. “Crescimento refere-se às alterações biológicas que implicam em aumento corporal (...), desenvolvimento é um processo, basicamente seriado e somativo, de aquisição de habilidades cada vez mais complexas” (LEÃO et al, 1998, apud NOGUEIRA, 2008).

O desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1994) analisado por Kelman (2010) enfatiza a influência da cultura e do contexto histórico sobre o desenvolvimento. Quatro conceitos norteiam a compreensão do desenvolvimento: a internalização ligada às funções psicológicas superiores que aparece em dois planos: intersubjetivamente onde a criança em desenvolvimento está imersa na convivência com pessoas que estão se comunicando e interagindo junto dela, e, após um período, a criança expõe no comportamento aprendizagens relativa à participação direta no convívio com o ambiente e pessoas (plano intrasubjetivo). Na mediação os signos ou significados são construídos culturalmente. A mediação não precisa ser direta, e o indivíduo pode entrar em contato com uma dada informação a partir de um documentário, ou seja, aprender mediado pelos escritos de outrem Por fim, a relação entre “aprendizagem e desenvolvimento revela o processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (KELMAN, 2010, p. 17).

Vigotski (1994) considera importante a convivência entre os pares e as brincadeiras, pois são recursos que instigam a aprendizagem criando zonas de desenvolvimento proximal, assim a brincadeira ou atividades em pequenos grupos auxiliam a aprendizagem, pois a criança aprende ao observar a outra criança. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) entendida como a distância interposta entre aquilo que o sujeito consegue fazer sozinho e aquilo que realiza com auxílio de outro mais experiente. Acontece também durante as

brincadeiras delas ensinarem umas às outras, o passo a passo na própria linguagem, o que torna mais fácil a compreensão sobre o como fazer. E o mais importante de tudo é que a criança pequena não faz acepções de pessoas, contribuindo para a inclusão daquelas que por algum motivo preferem afastar-se do grupo. Nesse sentido as instituições de Educação Infantil têm importante papel na aprendizagem e inclusão da criança com NEE. O ambiente da creche é organizado em rotinas elaboradas e pensadas de forma que as atividades favoreçam a capacidade da criança de emitir opinião, ser ouvida e aceita pelos demais colegas, fator essencial para o desenvolvimento e construção da autonomia.

Na idade das crianças da Educação Infantil - zero a cinco anos - ação e comportamento dos alunos corroboram para a aprovação ou reprovação da pessoa. É indispensável que o professor ao “corrigir” a criança no sentido de mostrar atitudes que quebram as regras combinadas entre o grupo seja cauteloso com as palavras para não expor a criança, pois os alunos têm o professor como uma referência a ser seguida. Compactuamos com a informação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que as atitudes relacionadas à maneira de se olhar para individualidades e particularidades da criança podem inferir a ela a leitura de não aceitação (BRASIL, 1988a). Esse comportamento pode causar danos relacionados à autoestima e ao sentimento de inferioridade e perdurarem por muito tempo, embora a construção da personalidade seja ao longo da vida, quanto mais cedo investirmos em condutas afirmativas e éticas, mais cedo se iniciará essa importante construção.

Para desenvolver um trabalho com mais qualidade na Educação Infantil é importante que o professor busque informações na literatura de como as crianças se desenvolvem, identificando as características de cada idade. Os planos genéticos apresentados por (Vygotsky 1984, apud Oliveira 2013) são pontos de apoio e intercâmbio para compreensão das fronteiras do desenvolvimento. Segundo Oliveira (2013) os planos genéticos estão imbricados e o funcionamento em conjunto caracteriza o desenvolvimento em sua forma de evolução. Discutiremos de forma sucinta sobre cada um desses planos genéticos com base na leitura da referida autora. A filogênese explica a história da espécie. Nesse plano é possível compreender as limitações e capacidades do indivíduo que o difere da espécie animal. A ontogênese propicia reflexão sobre o indivíduo da espécie e as passagens do desenvolvimento que ele desenvolve em certa sequência que percorre os seres humanos. A sociogênese diz respeito à história do envolvimento social e cultural onde o indivíduo está inserido e as possibilidades de aprendizagem pela cultura e convívio com o outro. A microgênese está

ligada ao aspecto macroscópico do desenvolvimento e permite entender o ser humano na unicidade do próprio desenvolvimento e a própria história. A microgênese compreende os caminhos que o indivíduo se atém para se chegar ao desenvolvimento, possibilitando a reflexão sobre a singularidade do indivíduo, o modo como se difere do outro, mesmo que viva em contextos parecidos, como o fato de morarem no mesmo bairro, o pertencimento a uma religião, a situação organizacional da família, se mora com pais ou avós, enfim cada criança receberá estímulos de acordo com a ordem de prioridade dos responsáveis por ela, por exemplo, uma mãe professora incentiva mais a leitura e os materiais que impulsionam a construção do letramento, já um pai que lida com esportes incentivará o filho desde cedo a práticas esportivas. Essas preferências e estímulos diferenciados explicam a heterogeneidade que compõe a escola e a própria sociedade.

O RCNEI pontua que o estímulo que se oferece à criança desde o primeiro ano de vida auxilia no desenvolvimento biológico e psicológico. Deve-se oferecer estímulo para o crescimento saudável e para o desenvolvimento intelectual e uma forma significativa para a criança interagir com os estímulos é através do brincar (BRASIL, 1988 a).

A brincadeira possibilita aprendizagem funcionando como instrumento que permeia a construção do saber e agrega facilmente o comportamento próprio da criança, ao ato de movimentar o corpo, andar, pular e interagir. Através do brincar fortifica-se o elo entre a criança e a família, a criança e seus pares, a criança e os professores viabilizando a construção progressiva do afeto, da autonomia e do respeito e da aceitação do outro no grupo. É instigando várias possibilidades de brincar que a criança, com base nas experiências, será capaz de inovar, de aceitar mudanças e progredir em todos os aspectos necessários para conviver e aprender individual e coletivamente. “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKY 2009, apud CRUZ, 2014).

Kishimoto (2010) diz que o primeiro brinquedo da criança é o adulto. Ela valoriza a relação e as interações como o afeto, o diálogo e as brincadeiras de cobrir e descobrir o rosto. A referida autora elenca que quando a criança toma a iniciativa de repetir brincadeiras, como as citadas, significa que ela já está aprendendo a se expressar e adquirindo o domínio sobre a brincadeira de forma prazerosa e significativa. Independentemente de a criança nascer com desenvolvimento típico ou atípico as trocas afetivas tem valor essencial no desenvolvimento integral da criança.

As crianças estão sempre convivendo e partilhando saberes. Brincando elas

aprendem a entender que nos espaços sociais há regras e que a “quebra” ou descumprimento das regras implicam em consequências. Quão difícil seria pensar em ensinar regras para a criança, de forma fragmentada, fora do brincar. A própria brincadeira já traz explícitas as regras a serem seguidas pela criança.

(...) a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1998, apud, CRUZ, 2014).

No jogo simbólico, a criança não faz meras reproduções vivenciadas, ou imaginadas por ela, mas acrescenta ou retira “regras”, de forma que a brincadeira passa a representar aquilo que ela deseja no momento. Ela emite comportamento e atitudes da vida social que vão além de sua idade cronológica, possibilitando a liberdade de transitar da realidade infantil para a do adulto, essa flexibilidade estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento. Por isso, alguns autores, enfocam que “na brincadeira, a criança sempre está acima de sua idade média, acima de seu comportamento costumeiro; na brincadeira ela é como se estivesse num nível mais alto, acima de si mesma” (VASCONCELHOS & VALSINER, 1995, p.6).

Exemplificando a ideia acima, imaginemos a situação da criança em uma brincadeira realizando “atividades” que aos olhos do adulto esteja fazendo o papel de professora, contudo, ela tem a flexibilidade de representar a professora que a acompanha no dia a dia, a professora que ela gostaria de ter, ou a professora de uma colega, ou mesmo a professora que ela viu na televisão. É importante a observação e indagação do professor nesses momentos de representações “imaginárias”, pois as atitudes podem ou não, representar aspectos da realidade à qual ela conhece, sendo assim, não se pode duvidar que muitas crianças tenham vivenciado bons exemplos a serem reproduzidos e que merecem ser reforçados, mas também podem ocorrer situações de exclusão, resquícios de alguma observação da criança no meio em que ela vive.

O professor deve estar atento para intervir. Cruz (2014) esclarece que ao observarmos que algumas crianças escolhem somente bonecas loiras, ou somente colegas de pele e olhos claros para brincar é necessário que o professor assuma uma atitude crítica, frente a essa reação da criança, conversando com ela para compreender esse comportamento visando desconstruir quaisquer nuances de exclusão, ajudando a criança a construir o sentimento de altruísmo e o respeito como pressuposto básico nas relações. Os momentos das brincadeiras

são oportunos para instigar as aprendizagens e ações que dizem respeito à construção do respeito e ética que deve ser aplicada na conduta diária, a criança não terá dificuldade para aprender, dada a ludicidade do momento.

Ao propor brincadeiras, a atenção do professor deve estar voltada às atitudes das crianças para que as manifestações e construções sociais apreendidas no coletivo estejam pautadas no respeito para que não haja espaço para a exclusão de nenhuma criança. O RCNEI enfatiza que a criança da Educação Infantil, principalmente àquela que apresenta alguma NEE precisa ser bem aceita pelo grupo, pois “a maneira que cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros” (BRASIL, 1988 b, p. 13). Assim as crianças devem aprender atitudes de respeito como comportamento natural que deve fazer parte da conduta do ser humano.

## **2.2 A Inclusão da criança com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil**

As iniciativas que tem suscitado debates e reflexões acerca da inclusão escolar é uma preocupação nova se compararmos a quantidade de décadas pelas quais permeou o silêncio relacionado à indiferença e negação do outro considerado diferente. Indiferença impregnada nas atitudes diárias como se fosse algo natural nos ambientes sociais e escolares. Essa forma de agir demonstra o quanto a exclusão, ainda persiste nas pessoas, o que difere é a sutileza com que se cometem as práticas de exclusão. Atitudes excludentes pedem mudanças urgentes. Em abordagem sobre como vivia as pessoas com deficiência Kelman (2010) relata que elas viviam sob sujeição de outros e às vezes sendo rejeitada pela própria família,

A exclusão social se materializava pela extinção, morte (...) na Grécia e Roma antiga, os cuidados e admiração pela beleza e pelo corpo fizeram com que durante muitos anos os recém-nascidos que apresentassem algum tipo de diferença física visível fossem sacrificados (KELMAN, 2010, p. 34).

Na Idade Média as restrições às pessoas com deficiência, ainda permaneceu de forma severa em se tratando das pessoas surdas que “eram impedidas de receber herança, celebrar missa e casar (...) também não podiam ser batizadas, uma vez que não tinham como confessar pecados” (KELMAN, 2010, p. 34).

Mesmo que a exclusão não se manifeste mais do mesmo modo que acontecia no passado, na prática, a inclusão ainda “engatinha” evidenciando que precisamos enquanto

família, escola e sociedade, avançar não só no conhecimento teórico, como também em sua prática. Quanto mais nos informamos e reiteramos sobre a inclusão escolar maior é a nossa certeza de que precisamos sair do campo teórico para as ações, pois “sem dúvida o grande desafio do processo histórico da inclusão educacional é passar do plano de princípios ou das declarações para a implementação de uma prática no plano da ação” (KELMAN 2010, p. 55).

Não se pode falar de grandes mudanças e nomear como inclusivas pequenas atitudes como: oferecer vagas de emprego a pessoa deficiente para receber algum benefício ou cumprir exigências da lei, ofertando vagas e matrículas em sala regular para alunos deficientes. Essas ações são válidas, mas deve ser vista como dever e não um favor àqueles que precisam das vagas para estudo ou trabalho.

Ações como as citadas são válidas se forem realizadas a partir da mudança de mentalidade no sentido de ver o outro como alguém capaz, independentemente das limitações que possuem, caso contrário, posturas assim não terão outro valor, senão o de anestesiar a consciência dos que “fizeram” as leis e dos “praticantes” por obrigação, o que não torna menor o sofrimento da pessoa excluída, pois a dor e a humilhação é a mesma.

Exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam quem está dentro e quem está fora. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns para outros, que não fazem parte do seu time. Envolve poder e controle social (KELMAN 2010, p. 34).

A inclusão, por sua vez, é um processo que tem que acontecer de “dentro para fora”, primeiro a pessoa muda suas próprias concepções em relação ao modo de pensar o outro, em seguida começa a exteriorizar essa mudança pelas atitudes. A vigilância nas próprias condutas auxilia-nos para que não caiamos no erro de pensar que somos melhores do que as pessoas que não pensam como nós ou possuam alguma limitação física, psicológica ou cognitiva.

Para que os valores como, respeito à diferença possam ocorrer, é necessário formar crianças que desde pequenas aprendam e aceitam padrões de comportamentos diferentes dos seus. Nesse sentido, a família e a escola ocupam um papel de ajustar a criança a padrões desejáveis socialmente. (KELMAN, 2010, p.50).

Vivemos momentos de extrema controvérsia, visto que o ápice das mudanças exclusivas para as inclusivas se constrói na instituição familiar, religiosa enfim na sociedade, porém algumas famílias transferem a responsabilidade para a escola, mas a instituição escolar também vive conflitos e dificuldades para deixar a roupagem antiga e adaptar-se nos moldes



de escola inclusiva. É uma mudança ampla que precisa, aos poucos, influenciar a todos.

A construção de práticas inclusivas depende de um recomeço e inovações tanto no comportamento dos indivíduos quanto das práticas pedagógicas, pois a escola atual anda ocupada com imposições da tradição que considera os conhecimentos escolares mais importantes que os outros saberes relacionados à cooperação, a viver em grupo respeitando as diferenças entre outros. Desse modo os saberes dos conteúdos vêm sempre em primeiro plano, por conseguinte desde cedo, as crianças são preparadas para fazerem provas internas e externas para avaliar o nível de aprendizagem. É como se o conhecimento dos conteúdos estivessem acima dos conhecimentos que se aprende com a diferença e que se leva na e para a vida “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2004, p.15).

A instituição escolar não pode continuar omissa em relação à valorização das novas formas de aprendizagem e construção do conhecimento, ela precisa compreender que “(...) aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (MANTOAN, 2004, p. 17).

Essa nova forma implica em aceitar que a aprendizagem atual e que se pretende inclusiva é diferente do velho conceito onde, apenas o professor sabia e se portava como transmissor do conhecimento. De outra sorte, ignorar o que o aluno sabe é uma forma de exclusão. “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN p.17 -18).

O trabalho da escola é árduo, mas a recompensa poderá ser indescritível, se ela através do trabalho diário conseguir mudar a forma excludente de alguns alunos e pais procederem com o outro que é diferente de si. A escola precisa entender, antes de tudo, que se aprende pelas diferenças culturais, sociais aprende-se com as pessoas com NEE, e a partir dessa concepção, pode-se trabalhar com os pais que carregam condutas exclusivas mostrando a eles que “o tecido da compreensão, não se trama apenas com os fios do conhecimento científico” (MANTOAN, 2004, p 17). Ou seja, na educação todas as formas de conhecimento são válidas, inclusive a aprendizagem a partir da convivência onde o saber de um, não é eliminado em detrimento ao saber do outro.

As crianças que convivem desde cedo com alguma que apresenta NEE aprende a ser

solidária, compreensiva, paciente. Podemos afirmar que em escolas que privilegiam práticas inclusivas todos aprendem, tanto aprende a criança que apresenta desenvolvimento atípico quanto às outras, mas a forma mais justa é quando essa aprendizagem se manifesta por meio do reconhecimento do outro como alguém como nós. O professor que tem as práticas inclusivas como exercício constante pode mudar a concepção dos alunos que não aprenderam ainda que o respeito com o outro deva fazer parte das relações como um princípio em suas condutas. O comportamento do professor costuma influenciar o aluno, principalmente se for uma relação de respeito. Daí a importância do professor ser consciente sobre o trabalho inclusivo, pois é essa consciência que o instigará à pesquisa, debates, enfim ações que mobilizem práticas inclusivas.

O curso de especialização “Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, oferecido pela UNB, contempla as ações citadas acima, visto que, as disciplinas são organizadas, cuidadosamente, com textos que “defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de novas tomadas de decisão, num processo dialógico.” (MACIEL & BARBATO, 2010, p.5). As disciplinas são compostas de textos que dão base teórica e reflexiva aos professores (alunos do curso) de fomentarem discussões que os instigam a pensar e experienciar práticas inclusivas, enfim, o curso “visa estabelecer um diálogo, mais amplo e aprofundado, entre teoria e experiência cotidiana” (MACIEL & BARBATO, 2010, p. 6).

As reflexões engendradas auxiliam na conscientização das pessoas, quanto mais conseguirmos sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de práticas inclusivas, mais transformações e indivíduos empoderados teremos. “O marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais (KELMAN, 2010, p. 38).

O imperativo dessas aprendizagens permite que antes de olharmos para a doença, para o diagnóstico do aluno, possamos enxergar a pessoa. Essas reflexões são o marco valioso do curso, pois a pessoa só será capaz de mudar as velhas práticas, se reconhecer nelas, um equívoco, além do mais, “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chaves do aprimoramento em serviço” (MANTOAN, 2004, p 83). A escola e a sociedade precisam ter clareza do verdadeiro sentido da inclusão para não correr o risco de pregar a inclusão e praticar a integração.

(...) uma sociedade inclusiva expressa seu respeito às diferenças, valoriza a diversidade, entendendo que todos devem ter seus direitos fundamentais garantidos uma sociedade inclusiva (...) busca uma realidade mais igualitária. Inclusão social é acima de tudo reconhecimento da alteridade “(KELMAN, 2010, p. 49).

Para traçar caminhos que conduzem a inclusão, a escola precisa fazer uma releitura, uma ressignificação da forma pela qual se habituou a trabalhar, começar pelo ensino curricular organizado em disciplinas separadas. “O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem como nós inovar a escola” (MANTOAN, 2004, p.18). A aprendizagem acontece de forma transdisciplinar não dá para estipular, por exemplo, que o aluno aprenda somente ciências na aula de ciências ou somente português na aula de português, ele pode e aprende em harmonia com vários conhecimentos em uma mesma disciplina. Essa é uma aprendizagem emancipatória e inclusiva que deve ter início na creche.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem valor imprescindível na história da inclusão da criança. Siqueira (2002) acredita que foi uma forma de integrar a criança à cidadania da sociedade. Segundo o referido autor, antes do ECA, a criança era protegida pela lei e destituída da cidadania, a partir da sua criação, a criança e adolescente passaram a fazer parte da sociedade como membros e não um meros receptores de proteção. Ele fomenta que a criança enquanto cidadã tem direito e discute que direito é diferente de concessão. Em concordância com a ideia do referido autor, Muller (2011) salienta que o surgimento do ECA é importante para que os preceitos da lei não reduzam às intenções, pois intenções precisam de ações.

Os direitos referidos na Constituição (1988) e afirmados no ECA (1990) direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação deve estar junto à compreensão das pessoas sobre a necessidade da prática deles, para que a criança e o adolescente construa com qualidade o processo de autonomia. Para isso, é preciso que se dê prioridade à criança e o adolescente nas políticas públicas. De acordo com Liberati (1991), antes de fazer investimentos em construções de ruas, praças, sambódromos e outros, deveriam investir em creches, escolas, postos de saúde dentre outros. Prioridades como essas elencam subsídios para o início da efetivação dos direitos da criança como cidadã.

Em relação ao direito à escola cabe-nos à reflexão sobre a importância do cumprimento dos direitos estarem em consonância, pois as necessidades a serem atendidas estão interligadas. Não adianta ter direito à escola se a criança não for assistida em todos os outros direitos, ela necessita de alguém que vai se preocupar com os cuidados dela, como: um

responsável para acordá-la no horário de ir para as aulas, uma alimentação saudável que promova a saúde e a disposição para assimilar o conhecimento, entre outros.

Conforme a reflexão exposta até o momento, podemos reconhecer que para efetivarmos a inclusão temos que vencer a cada etapa exclusiva garantindo todos os direitos. Faz-se necessário a luta pelo direito à escola, e agora a luta para ter o direito de se ficar nela. Isso significa ficar bem, se sentir bem sem ser excluído por quaisquer motivos implícitos ou explícitos, pois há várias maneiras de se excluir, até mesmo na forma de olhar para o outro, que seja o olhar de algum colega ou de professor. É tarefa de o professor ministrar aulas que atendam as especificidades dos alunos, pois esta é uma das formas de favorecer o acesso ao exercício da cidadania e da autonomia.

O atendimento a pessoa com NEE na perspectiva inclusiva requer mudanças nas quais quem deverá mudar para se adequar é a escola e não o aluno, Mantoan (2004) esclarece que incluir não é somente estar junto, mas aprender juntos. O aluno com NEE é “aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio da aprendizagem curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos educacionais específicos” (BRASIL, 1994, apud, LOCATELLI & VAGULA, 2009 p.47).

A escola para se tornar inclusiva precisa continuar sendo mobilizada pela comunidade escolar, compreendida como toda escola e sociedade ao redor dela, a fim de que entendam que “a educação inclusiva será aquela em que ninguém, sob nenhum pretexto será negado o direito de nela permanecer (...) e todos (...) estarão em condições de viver e conviver com as diferenças (SIQUEIRA, 2002, p. 13), acima de tudo ensinando e aprendendo princípios humanizadores que são aplicáveis à vida inteira.

A tarefa de mobilização, citada acima também é de interesse da família da criança com NEE, “a família tem total responsabilidade no tocante à implementação do direito à educação de suas crianças e adolescentes” (PONTES, 2008, p. 44). A escola, por sua vez deve dar a sua parcela de contribuição, começando a desempenhar práticas inclusivas com as crianças, desde a Educação Infantil, pois elas revelam de maneiras espontâneas os comportamentos aprendidos com os outros. Galvão (1995) entende que o meio é o cenário onde a criança põe em prática as condutas aprendidas, e ao mesmo tempo retira embasamento para suas ações.

Nesse sentido, as condutas e todas as atividades desenvolvidas no contexto da Educação Infantil devem corroborar para a construção de uma educação inclusiva, pois “a partir do momento em que se favorece o convívio com a diversidade desde cedo, se ganha na

construção da cidadania, pois o modo eficaz de combater o preconceito é na infância, impedindo que o mesmo apareça” (PONTES, 2008, p. 48).

Mendes (2006) relata que no Brasil as pesquisas mostram que as experiências de inclusão na Educação Infantil ainda são escassas mesmo diante do amparo pela lei. Esse relato da autora é observado no cotidiano da Educação Infantil. Pereira e Matsukura (2012) realizaram estudo de caso em algumas creches municipais de São Paulo a fim de entender como vinha acontecendo a inclusão nessa faixa etária, Educação Infantil, concluindo que “na literatura nacional são poucos os estudos sobre a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em creches”. (PEREIRA & MATSUKURA, 2012, p.125). De acordo com os autores mencionados tanto a inclusão quanto a inserção ainda ocorrem de forma insuficientes diante da demanda.

A Meta 1 propõe universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.(PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9).

Sem dúvida, esse é um fator pertinente, mas o que adianta aumentar a quantidade se não aumentar a qualidade? Os 50% de vagas mencionados no PNE serão suficiente para garantir toda a demanda de criança de 0 a três anos? Caso contrário quais são as classes sociais que mais sofrerão e serão discriminadas com a falta de vagas, senão a dos menos favorecidos e as crianças com alguma NEE?

Mediante tal exposição sobre o acesso a Educação Infantil é preciso pensar que a inserção não garante a inclusão propriamente dita. Havendo necessidade de buscar todo e qualquer recurso que promova o aprendizado e a inclusão, tais como: capacitação de professores, conscientização da comunidade escolar, apoio as famílias das crianças com NEE, acessibilidade e outros. “A inclusão educacional pretende o que se deseja de uma escola: o favorecimento da convivência com a diversidade, a instituição do respeito e da fraternidade entre as pessoas, sem excluir ninguém do ensino regular (PONTES, 2008, p. 48)”. Todas as crianças com conhecimento típico ou atípico aprendem cada uma à sua maneira e em seu tempo, lembrando sempre que o papel do professor na inclusão é de extrema importância, pois “é ele que está diretamente em ação com o aluno.” (ROSSATO, 2011, p. 52). Sobre esta ótica poderemos construir uma escola isenta de preconceitos, empoderando as crianças ao exercício da cidadania.

### 2.3 A criança com Necessidades Educacionais e o brincar

A brincadeira é vista pela criança como atividade prazerosa que faz parte da fase infantil e que pode ser utilizada como recurso que proporciona não só a aprendizagem como também a inclusão. Assim como a criança precisa do lar, do alimento e do carinho, ela necessita também do brincar que é inerente a essa fase. Na atividade de brincar ela consegue estabelecer conexão entre o mundo real e imaginário, aprende a tomar decisões, a conviver com o outro, a aceitar e compreender as diferenças, situações de aprendizagens, essenciais para a conquista de uma vida mais independente.

Ao trazermos para reflexão de uma pesquisa o tema brincadeira significa que a defendemos como recurso valioso para o dia a dia em sala de aula. A brincadeira envolve a criança de forma que ela se entrega por completo em sua imaginação. A criança não termina uma brincadeira da mesma forma que começou. Ao brincar, ela aprende com as outras saberes necessários que levará para a vida inteira. Ela aprende regras, aprende que na vida ora ganhamos, ora perdemos, aprende a lidar com as frustrações, enfim, aprende a conviver. É importante que o professor tenha convicção da importância da atividade de brincar, pois o sucesso das intervenções está voltado para aquilo que ele acredita, desde o preparo dos espaços quanto dos objetos ou brinquedos.

Jogo – ação voluntária processual que inclui uma intenção lúdica do jogador, com regras internas e ocultas, possuindo caráter improdutivo e incerto e tendo um fim em si mesmo. Uma atividade livre que, se imposta, deixa de ser jogo.

Brinquedo – objeto que representa certas realidades é um substituto dos objetos reais, para que possa ser manipulado pelas crianças. Também pode representar realidades imaginárias.

Brincadeira – ação voluntária e consciente que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 1994, p. 27).

Diferente do que pensam algumas pessoas, a brincadeira deve ser iniciada antes dos dois anos de idade, “o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo” (KISHIMOTO, 2010 p. 4). Para essa autora a prática da atividade de brincar desde os anos iniciais com a observação e mediação do professor, além de assegurar a cidadania da criança, torna as ações pedagógicas mais eficazes. Isto posto, a autora sugere formas de interações que devem ser praticadas desde os dois primeiros anos de vidas como:

Interação com a professora— O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças— O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente —A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

A criança que é estimulada desde o berçário a participar das brincadeiras apresenta mais habilidades que as que não recebem estímulos. A prática da brincadeira vale para todas as áreas sociais, motoras, linguagem oral entre outras. Discutiremos sobre cada interação citada acima, dada a sua relevância para a aprendizagem da criança. A primeira sugestão apontada: “Interação com a Professora” pode ser utilizada com objetos, brinquedos, ou mesmo livros para dar riqueza e estímulo à fala do bebê, exemplo, a professora pode fazer a leitura em livros com gravuras maiores e coloridas para os bebês e à medida que for lendo deve apresentar a gravura e nomeá-las. As crianças do berçário mostram grande interesse por esse tipo de atividade que Morais (2013) nomeia como leitura partilhada. Segundo esse autor, “a maioria das crianças de quinze a dezoito meses é capaz de aprender uma palavra nova e relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura partilhada.” (MORAIS, 2013, p.2), na Educação Infantil todos os momentos são propícios à aprendizagem da criança.

Já na “Interação com as Crianças” pode ser estimulada em brincadeiras livres ou dirigida pelo professor. O faz de conta é muito propício para essa atividade. A “Interação com os brinquedos e materiais” Nessa atividade, podem ser oferecidos saquinhos costurados com ervas cheirosas e chás que é ótimo para despertar a curiosidade referente ao conhecimento físico, elas desenvolvem a percepção e exploram de todas as formas possíveis os cheiros diversos, como mencionou a autora acima. “Interação entre Criança e Ambiente” neste item a organização da sala é a “cara” do professor. A disposição das mesas se é enfileiradas ou se há na sala a organização que seja um convite ao brincar, a organização de brinquedos e cartazes

devem ser expostas no nível de alcance da criança. “Interações (relações) entre a Instituição, a Família e a Criança”, aqui reflete como a instituição vê a importância da relação família e escola. Alguns professores e diretores questionam a ausência dos pais nas escolas, mas só os convidam para reunião. Não podemos esquecer que “a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas.” (DESSEN& POLONIA, 2007, p. 29). Uma forma interessante de inserir a família no contexto escolar é promover momentos para que os pais venham para a escola ensinar as brincadeiras em que eles vivenciaram na infância. No brincar, a criança sempre dispõe de elementos novos dando vazão a imaginação e criatividade.

A brincadeira funciona como instrumento que permeia a construção do saber, além do mais, agrega particularidades próprias da fase infantil que é a apreciação do lúdico. No caso da criança com alguma peculiaridade que impeça as ações de movimentar o corpo, andar, pular é necessário que o local seja adequado para que ela participe com e junto aos colegas, sendo respeitada pela limitação do corpo. “Tudo isso faz com que cada aluno seja um ser único e suas necessidades devem, portanto, ser medidas individualmente. (MANDORRÁN e CAPRILLANA, 2003, apud RAPOSO e CARVALHO 2010, p. 167).

As crianças com desenvolvimento típico devem ser orientadas de forma que o colega que apresenta alguma “diferença” tenha os mesmos incentivos para o ato de brincar. A lei que garante esse direito será legítima se estiver alicerçada em práticas reais. Através do brincar fortifica-se o elo entre a criança e a família, a criança e seus pares, a criança e os professores viabilizando a construção progressiva do afeto, da autonomia e do respeito e da aceitação do outro no grupo. É instigando várias possibilidades de brincar que a criança com base nas experiências, será capaz de inovar e progredir em todos os aspectos necessários para conviver e aprender individual e coletivamente. “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKY, 2009, apud, CRUZ, 2014).

A brincadeira permite que o professor instigue as aprendizagens e ações que dizem respeito à construção do respeito e ética que deve ser aplicada na conduta diária. A criança não terá dificuldade para aprender esses princípios, dada a ludicidade do momento, pois “(...) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se ao seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1998, p. 131). O referido autor trata a aprendizagem a partir da perspectiva cultural e social, onde o contexto em que a criança vive é o cenário, o campo de ações mediatizadas que fornece por excelência elementos que corroboram para a construção do conhecimento. É importante a observação e



indagação do professor nesses momentos de representações “imaginárias”, no ambiente escolar para conhecer melhor a criança.

## **2.4 A brincadeira em diferentes culturas e legislação**

O brincar é uma atividade intrínseca à condição de ser criança, pois tem o poder de motivar e revelar as potencialidades dela. O brincar visto como direito da criança percorreu discussões que geraram leis, como serão mencionadas, começando pela Declaração de 1959 da ONU que esclarece que a criança deve ter plena oportunidade para brincar e ter recreação e que a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo desse direito.

1. Os Estados Parte reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas, próprio da idade, bem como a livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Parte respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PELO DIREITO DE BRINCAR, 2013, apud MARTINS, 2014).

No Brasil, o direito citado acima está mencionado no Artigo 227 da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) temos a confirmação dos direitos descritos no artigo 31 da Convenção dos direitos da Criança.

### **ARTIGO 4º**

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

### **ARTIGO 16**

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvados as restrições legais.

Opinião e expressão (...) brincar, praticar esportes e divertir-se (...).

Retomando a reflexão no que diz respeito às leis que garantem o brincar, elas são imprescindíveis para se estabelecer um acordo sobre a importância dessa atividade na vida da criança, e mais que isso, as leis só terão validades, se de fato forem cumpridas.

O RCNEI, documento que faz abordagem ao trabalho com a faixa etária de zero a seis, traz orientações ao professor visando práticas educativas de qualidade. Entre os subsídios apresentados como importantes princípios a serem trabalhados, faz menção ao direito ao brincar, assim descrito: “O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. (BRASIL, 1998 a, p.13).

Segundo Kishimoto (2010), ao planejar brincadeiras, o professor deve ter claro para si, o verdadeiro sentido da palavra direito, pois ter direito significa ter liberdade e possibilidade de escolha. Para a criança ter o direito de brincar, ela precisa ter liberdade de escolher do que irá brincar, quais os brinquedos irá utilizar, onde irá brincar, quais fantasias utilizar, enfim, precisa ter um aparato básico para exercer a brincadeira. A idéia é confirmada no RCNEI “para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir” (BRASIL, 1998 a, p.28). Há necessidade de o professor envolver e se comprometer com a prática desse direito, pois “por meio dos brinquedos e das brincadeiras, a criança pode experimentar linguagens científicas, literárias, musicais, poéticas, artísticas, dentre outras” (CRUZ, 2014, p. 36).

A omissão da prática brincante significa que o professor não tem conhecimento da importância do brincar e por isso adota outras formas que julga mais importante, e assim submete a criança, muitas vezes, a formas maçantes de atividades que não têm muito significado para ela.

Apesar das inúmeras razões que evidenciam a importância do direito de brincar e seus desdobramentos para a infância, esse direito ainda tem sido sistematicamente o direito esquecido, tanto por responsáveis pelas crianças quanto por gestores públicos e legisladores, com reflexos bastante prejudiciais para a vida delas. (MARTINS, 2014, p. 29).

A oferta de curso de capacitação com maior frequência para os professores e gestores da educação é importante para conscientizar os envolvidos na educação sobre o valor da inserção de brincadeira na rotina das crianças. Martins (2014) menciona o resultado da pesquisa realizada pela International Play Association (IPA) de janeiro e junho de 2010, que a pesquisa mostrou, segundo a autora, as violações do direito ao brincar se deve a alguns fatos

compreendidos como:

Baixa consciência da importância do brincar como recreação, negligência do artigo 31 nos programas de desenvolvimento infantil, ambientes pobres e perigosos, o crescente papel da mídia eletrônica, pressão para aquisição do conhecimento educacional (MARTINS, 2014, p. 29-31).

A criança nessa etapa tem a rotina organizada sob as intervenções do professor, se ele não vê importância no ato de brincar não planeja os momentos para esse fim. Entretanto as leis e acordos até aqui expostas, farão sentido e diferença na sociedade, se forem observadas e incrementadas à luz da inclusão. Nenhum aluno poderá ficar fora das propostas refletidas por apresentar alguma deficiência.

### **3. OBJETIVOS**

#### 3.1 Objetivo Geral

- Compreender como a brincadeira contribui para a promoção da aprendizagem da criança de zero a cinco anos com Necessidades Educacionais Especiais.

#### 3.2 Objetivos Específicos

- Identificar como as interações (aluno-professor, alunos-alunos) mobilizam situações de aprendizagem e de inclusão da criança por meio do ato de brincar.
- Identificar as percepções de profissionais envolvidos com a inclusão de crianças com NEE sobre a brincadeira como recurso mobilizador da aprendizagem de crianças de zero a cinco anos.

## **4. METODOLOGIA**

### **4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia**

Este trabalho foi desenvolvido nos parâmetros da pesquisa qualitativa proposta por Gonzalez-Rey (2005) que busca compreender a pesquisa como um processo co-construtivo e interpretativo do conhecimento em que os indicadores empíricos são analisados e interpretados pelo pesquisador. Esse tipo de pesquisa proporciona “mais espaço para a análise interpretativa ou discursiva (...) faz uso de dados descritivos, também, obtidos pelo pesquisador no contato com a situação em estudo” (ANDRADE et al, 2012 p. 21). A pesquisa qualitativa funciona como instrumento importante para o conhecimento, pois, “muitas mudanças ocorreram na teoria e na prática científica (...) a realidade, então, aparece como sendo possível de ser conhecida como ela é.” (MACIEL & RAPOSO, 2010, p. 77).

Outro fator significativo que a pesquisa qualitativa infere é o “olhar” do pesquisador em cenários já observados, resultando, então, na oportunidade de se ter vários olhares sob o mesmo assunto provando que não há um conhecimento ou verdade máxima sobre determinada questão de pesquisa.

### **4.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em um Centro Educacional Municipal de Educação Infantil de Santana do Paraíso, MG que atende cento e onze (111) crianças com idade de seis meses a cinco anos e onze meses. As crianças residem nas proximidades do bairro e, pelos relatos, moram mais de uma família no mesmo lote. A referida instituição foi construída e inaugurada no início do ano de 2014 com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE) em terreno adquirido pela prefeitura da referida cidade. Os profissionais que atuam nessa instituição são todas do sexo feminino. Um total de dez professoras, cinco no turno da manhã e cinco no turno da tarde e há também uma coordenadora administrativa que trabalha oito horas seguidas. A instituição não possui um professor eventual. Todas as professoras que trabalham na instituição possuem graduação em pedagogia e três possuem especialização. O atendimento para as crianças de até três anos é de 7 horas às 17 horas sem interrupção, as demais idades são turnos matutino e vespertino. As classes são compostas usando o critério de aproximação por idade, sendo berçário (seis meses a dois anos) o atendimento é para dez alunos. Maternal I (dois a três anos) quatorze crianças. Maternal II (três a quatro anos)

dezesseis crianças. Primeiro período (quatro a cinco anos) vinte crianças e Segundo Período (cinco anos até cinco e onze meses) vinte crianças. Em todas as turmas há somente um professor para atender os alunos, mesmo na classe do berçário e maternal I em que as crianças precisam de educação e muitos cuidados específicos.

Das crianças que são atendidas uma foi diagnosticada com atraso de linguagem e outra com quadro de hidrocefalia e crise convulsiva. A referida criança tem três anos, mas fica no berçário devido ao fato de ela ainda não andar. As duas crianças fazem tratamento com especialistas conveniados com a Prefeitura da cidade.

### **4.3. Participantes**

Os participantes dessa pesquisa foram quinze alunos da classe do Maternal II, em especial um aluno com NEE. Trata-se da observação dele com os colegas e também quatro professores da instituição. Os professores serão aqui mencionados, como P.A, P.B, P.C e P.D. Sobre a escolha das docentes: as professoras P.A e P.B trabalham com alunos que embora apresentem comportamento diferente, não possuem laudo do médico especialista. A professora P.C trabalha no berçário e atende uma criança com NEE, com laudo médico. A professora P.D trabalha com a criança que será observada na condição de principal pesquisando. Dessa forma a contribuição delas auxiliará a compreensão da percepção sobre a relação brincadeira e inclusão no exercício do trabalho diário.

### **4.4 Materiais de apoio**

Utilizou-se para essa pesquisa, entrevista semiestruturada para verificação do tempo de docência e a opinião sobre inclusão, jogos de quebra cabeça, brinquedos, tesouras para atividades de recortes, caneta, giz de cera, tampinhas, bloco para anotações da pesquisadora.

### **4.5 Instrumentos para Construção de Informações**

Foram realizadas observações sistemáticas da interação de um aluno com NEE no contexto da turma em que está inserido a fim de coletar informações referentes a interação dele com a classe. Construiu-se um roteiro para verificar em cada sessão de observação se a interação dele foi satisfatório, pouco satisfatório ou insatisfatório.

Foram observados os itens: relação com seus pares, relação com seus pares com o

uso do brinquedo, relação com adultos, relação com adultos com o uso do brinquedo, autonomia na realização das tarefas, autonomia na realização das tarefas com o uso do brinquedo, liderança, liderança com o uso do brinquedo, tolerância à frustração, tolerância à frustração com o uso do brinquedo, comunicação, comunicação com o uso do brinquedo.

Para contemplar os objetivos da pesquisa utilizou-se, entrevista semiestruturada. Através desse recurso buscou-se compreender o modo que algumas professoras pensam sobre o brincar e a inclusão. As docentes discorreram por meio das perguntas como interage o aluno com NEE e como elas trabalham a inclusão de todos os seus alunos relatando algumas atividades específicas que contemplam na visão delas, o estímulo. A pergunta sobre como a equipe trabalha a inclusão teve a pretensão de entender o envolvimento na inclusão e a conduta de toda a equipe de trabalho da creche.

#### **4.6 Procedimentos de Construção de informações**

Antes de iniciar o trabalho de campo conversamos com a coordenadora administrativa responsável pela entidade a fim de esclarecer o interesse em realizar a pesquisa de campo na instituição. Na ocasião, discutiu-se os objetivos da pesquisa para a interação da coordenadora com o assunto que se pretendia pesquisar. Ela demonstrou interesse pela efetivação da pesquisa e se prontificou em auxiliar no que fosse possível. A escolha da instituição foi pelo fato de o local prestar atendimento exclusivo às crianças da Educação Infantil e possuir espaço com área gramada e com areia para as crianças brincarem. Na escolha dos participantes, uma das professoras atende o aluno a ser observado, a outra atende uma criança com laudo e as demais trabalham com alunos que não possuem laudo, embora apresente NEE. Pretendeu-se, a partir da escolha, refletir sobre a percepção delas sobre o brincar e sua relação com a inclusão. Quanto à escolha da classe do Maternal II é pelo fato do aluno que será o principal motivo de observação fazer parte dessa classe. Todos os participantes demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa.

#### **4.7 Procedimentos de Análise das informações**

O objeto de estudo dessa pesquisa foi a atividade de brincar vista como um ponto de apoio entre o prazer, a aprendizagem e a inclusão da criança com NEE da Educação Infantil. As entrevistas semiestruturadas foram lidas e discutidas com os participantes, a fim de

esclarecimento para as observações que não ficaram muito claras. As questões relacionadas às respostas escritas pelos participantes e o diálogo reflexivo com as professoras da instituição servirão de base para confrontar o que dizem os teóricos sobre a brincadeira e a inclusão. Os achados da pesquisa servirão de base para novos estudos, tendo em vista que a inclusão continuará sendo alvo de pesquisa até que ela se efetive de fato e de verdade e o brincar a ferramenta apropriada para unir inclusão e aprendizagem da criança da Educação Infantil.



## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brincar é uma ação carregada de prazer e significado para a criança e favorece a construção de aprendizagens essenciais que devem ter o processo de construção iniciado desde a mais tenra idade. Nessa faixa etária, a observação é um instrumento que direciona o olhar do professor visando à compreensão da área em que a criança necessita ser mais estimulada.

Nesse sentido, o RCNEI um dos importantes documentos que norteia as atividades e planejamento do professor orienta que, por meio da escrita e observação torna possível verificar “a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor” (BRASIL, 1988 a, p. 58). Dada a importância da observação do comportamento da criança frente às brincadeiras livres ou dirigidas, buscou orientações no referido documento para organizar os indicadores comportamentais de um aluno que apresenta NEE, diagnosticado pelo especialista como “Atraso significativo de linguagem”. As observações visam compreender o convívio social com o outro, e como as brincadeiras contribuem para inclusão e aprendizagem da criança.

O documento supracitado aponta que as crianças devem interagir com as demais que frequentam o estabelecimento de Educação Infantil ampliando a capacidade de se relacionar de forma respeitosa. A sugestão é pertinente, pois nos estabelecimentos escolares são comuns as crianças nos momentos de brincadeiras sofrerem arranhões ou outro tipo de acidentes, contudo existem alguns pais que se mostram incompreensíveis quando a criança machuca em atividades brincantes, então, limitam o trabalho do professor fazendo muitas recomendações, dessa forma, o professor comete equívoco tentando protegê-las ao máximo e acaba se fechando na própria classe deixando de promover abertura à convivência e brincadeira com as demais classes. Ações dessa forma pode até evitar alguns acidentes e também os conflitos da própria relação da criança com outras maiores ou menores, mas evita a aprendizagem, pois a criança que é sempre poupada de vivenciar os conflitos existentes no grupo e no espaço onde vive apresentará maiores dificuldades em enfrentá-los quando porventura eles surgirem. Sabemos que “as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis.” (BRASIL, 1998 b, p. 31).

Nas orientações para o trabalho pedagógico, o RCNEI sugere que a criança de quatro a seis anos seja capaz de “identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus

recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos” (BRASIL, 1988 b, p. 27). As orientações do referido documento discorrem que o espaço da Educação Infantil é apropriado para que professor e criança desenvolvam a aprendizagem em colaboração onde a criança é coautora de sua própria aprendizagem, ou seja, a criança aprende através da oportunidade de conviver com a alteridade e o professor observando a conduta da criança e verificando através das ações da criança a própria prática, algumas vezes, elas externalizam o que observam no professor.

## **5.1 Análise comportamental da criança frente às aprendizagens**

### **I. Relação com seus pares**

#### **Atividade observada: brincadeira livre no parquinho**

As crianças se dirigiram em companhia da pesquisadora para o parquinho. Assim que chegaram se dividiram de acordo com as preferências. Algumas foram para a casinha, outras se puseram a entrar e sair de dentro do túnel, outras sentaram em pequenos grupos na graminha e outras foram para o balanço. Das seis cadeiras do balanço havia duas desocupadas. L se aproxima de uma cadeira ocupada e fica parado com uma das mãos na boca. A pesquisadora interveio orientando-o a sentar em uma das cadeiras desocupadas, mas ele não aceita a sugestão e continua parado. Passado alguns minutos a cadeira a qual ele estava posicionado foi desocupada. Imediatamente L senta e começa a balançar e interagir com olhares e sorrisos para uma colega que balançava ao seu lado. L permaneceu no balanço por vários minutos. Variaram-se os participantes vizinhos à sua cadeira, pois os brincantes trocavam por outra diversão com bastante rapidez. Em um dado momento L saiu para ir ao banheiro. Ao retornar, a cadeira em que ele gangorreava havia sido ocupada por outro colega e L chora compulsivamente. O aluno identificou a situação de conflito (a perda da cadeira balança), mas não utilizou o recurso diálogo para a resolução do problema. O choro foi uma manifestação de sua insatisfação. Há de se compreender que a criança na idade de L (quatro anos), se encontra com uma compreensão pré-operatória e a característica marcante deste período é o egocentrismo. Egocentrismo discutido por De La Taille (1992) não se refere ao querer tudo para si, mas ausência de explicação, ou seja, a criança não percebe a necessidade de explicar uma dada situação por pensar que o outro sabe do que se trata. No caso de L, o

choro foi um tipo de comunicação. Ele vê o ponto de vista do outro centrado em si e, dessa forma, dispensa comunicação já que em sua concepção o outro sabe o que ele quer (sentar na cadeira azul do balanço).

A relação da criança com a outra é repleta de oportunidades de aprendizagens, e ao mesmo tempo em que aparecem conflitos, tem-se a possibilidade de exercitar a negociação e a mediação de conflitos, pois, “nas situações conflitantes em que as crianças percebem que suas afirmações podem ser negadas pelos colegas, contribuem para a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento social” (THIESSEN & BEAL, 1991, p.14). A capacidade de solucionar os problemas é uma aprendizagem diária que se exercita à medida que eles vão surgindo. Embora a criança observada tenha identificado o conflito não conseguiu dialogar para resolvê-lo levando-nos entender que o comportamento diante do fato observado, ainda se encontra pouco satisfatório.

## **II. Relação com seus pares com o uso do brinquedo**

### **Atividade observada: brincadeira no pátio**

A professora seguiu para o pátio a fim de preparar o ambiente para as crianças brincarem debaixo do “pula-pula”. Elas deram suas contribuições segurando os tecidos que foram utilizados para amarrar em volta do brinquedo de forma que ficou uma imitação das paredes de uma casa deixando somente a entrada como se fosse a porta. Foram expostos no chão: roupas, toalhas, bonecas, caixas de papelão e brinquedos como panelinhas, toquinhos e tampas diversas de rótulos, uma banheira. Uma das meninas olhou para a professora e disse: “tia, nós vamos brincar de casinha né”? A professora respondeu que poderiam escolher. Imediatamente uma criança pegou a toalha estendeu sobre o chão e se deitou simulando o papel de bebê. Logo, veio uma segunda criança e a envolveu nos braços ninando-a de forma aconchegante como se ela, de fato, fosse um bebê. Enquanto fazia isso mexia simultaneamente nas panelinhas e dando “ordens” a outros colegas exercendo o papel de mãe. Uma imitação bem próxima de cenas vivida ou imaginada por ela.

O aluno observado apresentava-se indeciso, a professora dirigiu-lhe a palavra: “De que você irá brincar?” Ele disse: “de cau”, pelo contexto a professora entendeu que seria de carro. Ele sentou dentro da banheira e fazia os movimentos do volante com as mãos, e o barulho das rodas com a boca. Após alguns minutos novamente dirigiu a palavra à professora:

“tia, vem cá.” A frase saiu completa. As crianças disseram: Tia, o L falou! Outros perguntaram a ele: “Você sabe falar? A professora disse para eles: o L sabe falar, sim. Não é, L? Ele respondeu: “sabe.”

O aluno rapidamente deixou a brincadeira e foi ficar próximo à professora, ela o estimulou a escolher outra coisa para brincar com algum colega. Uma menina, que já fora vista brincando com ele outras vezes, estava arrumando todos os rótulos em cima de uma mesa como se fosse uma feira de vendas. Assim que ela terminou convidou L para brincar de fazer compra, a princípio ele não demonstrou interesse, mas ela o convenceu conversando como se estivesse representando o papel de mãe arrumando-lhe o colarinho e falando em voz mansa. Ele foi persuadido e saiu segurando na mão da colega que ia prometendo comprar-lhe biscoitos e refrigerantes. Ela utilizou dos diversos rótulos para representar a compra orientando o colega com as frases: “não escolha esse porque mamãe está com pouco dinheiro”. Outras crianças foram influenciadas e deixavam o que estavam fazendo para brincar de fazer compra. As crianças foram observadas criando e recriando brincadeiras até o momento que foram informadas que era a hora de terminar. Houve reclamações. Uma criança disse: “ah, não! Agora que vamos começar essa brincadeira.”

Um fato curioso quando saímos da posição de professor para mero observador é que conseguimos visualizar melhor aquilo que as crianças querem ou pensam, e também a nossa prática. Observou-se que as crianças sempre reclamam quando anunciadas que é hora de parar a brincadeira. Elas devem ter motivos suficientes ao questionarem qual é a razão de ser os adultos a decidirem por elas a hora de parar de brincar quando talvez a brincadeira esteja no momento mais interessante para elas.

Na observação podemos constatar a capacidade que as crianças têm de imaginar, simbolizar e criar suas brincadeiras a partir de objetos ou brinquedos simples como rótulos. É diferente de brinquedos industrializados que limitam o fluir da imaginação da criança, como mencionou Barros (2014) e também é de fácil acesso. Observaram-se os diversos comportamentos (passividade, liderança) das crianças. Várias vezes a professora instigou-lhes a troca de papéis, quem fazia o papel de mãe passou a fazer o de filha, quem representava a professora, agora era aluna.

A criança observada, nesse dia, apresentou resultado pouco satisfatório, pois apesar de ter escolhido no primeiro momento a brincar de carro, não convenceu a ninguém a brincar com ela, vindo depois aceitar o convite de uma colega para brincar de fazer compras agindo de forma mais passiva do que em dias anteriores.

### **III. Relação com o adulto**

#### **Atividade observada: brincadeira carrinho de mão**

As crianças foram informadas de que aprenderiam uma brincadeira nova “carrinho de mão.” Esta brincadeira é realizada com duas crianças. Uma fica atrás e a outra à frente. A criança da frente coloca as duas mãos sobre o chão e a criança de trás pega nas pernas daquela que deverá movimentar as mãos andando sobre o chão.

Primeiramente a professora pediu ajuda a outro adulto e fez a demonstração da brincadeira no pátio. Às crianças demonstraram interesse para realizá-la e escolhiam entre elas um colega para segurar os pés uma da outra. Atitude importante para desenvolver a ajuda e cooperação (BRASIL, 1988, b). A atividade foi desenvolvida entre sorrisos e algazarras. Ao chegar à vez de L, ele se prontificou em realizá-la, porém demonstrou pouca força nos braços para seguir em frente e caiu com a barriga no chão. Ele olhou para professora e disse “tia, você ajuda?” A professora se dispôs a ajudá-lo, assim, ele prosseguiu na realização da atividade apresentando lentidão, contudo o importante foi que não desistiu até dar alguns passos da forma que procede a brincadeira.

Além dessa atividade, o aluno fora observado várias vezes pedindo ajuda à professora ou solicitando-a para brincar, outras vezes, fora visto junto à vigilante da escola. Sempre que a professora nota a ausência do aluno entre os colegas, o encontra conversando com algum adulto da instituição em clima de satisfação. A afetividade na relação da criança estimula a aprendizagem. A boa relação entre ambos é tão importante que um dos objetivos do RCNEI é “estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças fortalecendo sua autoestima” (BRASIL, 1988 b, p.63).

Observou-se que o fato de L solicitar a presença ou auxílio da professora é um fator muito importante para ele desenvolver a linguagem graças ao estímulo da comunicação. O fato de ele se relacionar de forma afetiva com a docente o encoraja a dialogar mais. Carvalho (2012) comprovou por meio de pesquisas e a própria relação afetiva com seus alunos orientandos, a importância do elo afetividade para estimular à busca pela aprendizagem concluindo que “grande parte dos alunos associou a afetividade como potencializadora da aprendizagem” (CARVALHO, 2012, p. 237). Dessa forma, acreditamos que o professor deve valorizar e investir no tratamento respeitoso e afetuoso com os alunos, pois é um vínculo indissociável para a aprendizagem de ambos. A criança L ao relacionar-se com adultos

apresentou espontaneidade para comunicar e ser compreendido. Podemos inferir que a relação de afetividade entre criança e adulto é importante independente de a criança apresentar ou não alguma NEE, visto que oportuniza o empoderamento da criança. Concordamos que na educação precisamos da inclusão afetiva e a de valores assim mencionada:

Inclusão afetiva: acolher os alunos valorizá-los, dar-lhes força, esperança, entusiasmo. Alunos motivados vão mais longe, caminham com mais autonomia. A afetividade é um componente fundamental pedagógico e contribui decisivamente para o sucesso pessoal e grupal. (MORAN, 2009, apud CARVALHO, 2012, p.237)

O resultado da aprendizagem de L tem sido afirmado em cada atividade observada ratificando a veracidade da importância da boa relação entre adulto e, sendo este o professor poderá estimular a criança trazendo resultados satisfatórios como esse mencionado.

#### **IV. Relação com adulto com uso do brinquedo**

##### **Atividade observada: confecção de bolas cheirosas**

A professora comunicou aos alunos que deveriam trazer folhas de chás para confeccionarem bolas para usarem como objeto da brincadeira batata quente. E para isso, precisaria do auxílio de duas mães para ajudar a costurar as bolas. Muitas crianças queriam trazer as mães, dessa forma optou-se pelo sorteio. Assim, a professora rascunhou o bilhete junto deles e aproveitou para conversar sobre a função social da escrita, em seguida leu para os alunos o bilhete que comunicava aos pais que deveriam mandar folhas de chás para uma atividade, e que duas mães foram sorteadas para ajudar a costurar as bolas.

No dia seguinte as crianças chegaram com uma variedade de folhas de chás. As mães compareceram para auxiliar a professora. As crianças que foram sorteadas para trazerem as mães estavam muito sorridentes e falantes. L se aproximou de uma das mães e pediu para cheirar à folha de chá, a mãe demorou a entendê-lo e a conversa foi prolongando, L acabou encontrando uma forma de sentar no colo dela. A criança filha da referida mãe começou a empurrar L, mas com diálogo a outra criança aceitou compartilhar a atenção da mãe com o colega L.

No dia seguinte realizaram a brincadeira batata quente. Algumas crianças não queriam compartilhar a bola porque se sentiam donas, pelo fato de terem trazido a folha do chá de suas casas. Com L foi diferente, ele passava em cada criança oferecendo a bola para

trocar os cheiros do objeto. Deu início a brincadeira com todos sentados em roda, onde a caixa com as bolas cheirosas parasse, a criança deveria pegar uma das quinze bolas e dizer o nome da planta (alecrim, canela, etc.) as crianças demonstraram interesse em aspirar cada um dos cheiros das bolas. A alegria delas por terem trazido contribuições para as atividades os envolveu de forma direta.

O resultado dessa observação para L foi satisfatório por vários motivos pelos quais destacaremos três: a) pode-se observar na atividade a facilidade em que ele demonstrou em criar relação com adulto, b) após as bolas prontas, ele demonstrou flexibilidade e curiosidade em compartilhar os cheiros, c) a criança L foi instigada pela própria necessidade de comunicar com vários colegas e de tanto usar a mesma frase: “Deixa eu cheirar a sua bola fulano”, que a princípio não era bem compreendida foi tomando sentido pelo contexto e ele apresentou melhora nas últimas expressões demonstrando resultado satisfatório.

## **V. Autonomia na realização das tarefas**

### **Atividade observada: montagem de quebra-cabeça e completar o desenho de uma flor**

As crianças, como das outras vezes, foram solicitadas a se sentarem em círculo para conversarem sobre a atividade do dia que seria montar um quebra-cabeça de um desenho que formava uma flor e depois completar o desenho de uma flor. Antes de iniciar a atividade foi realizada uma retomada à história da “galinha ruiva”, história em que elas ouviram em dias anteriores. O fato de retomar a história foi uma forma de instigá-los a recordarem o cenário onde se passou o enredo, o sítio, as árvores, os animais e as flores.

Após a recordação da história fora anunciado às crianças que fariam duas atividades: montar o quebra-cabeça de o desenho de uma flor e completar a flor com a parte que estava faltando. Primeiramente eles foram sentados em grupo de quatro crianças em cada mesa e cada um fazia a sua tarefa. Fizeram primeiro o quebra-cabeça. A professora apresentou a flor completa para observarem e depois dividiu inicialmente em três partes, após realizarem-na, foi dividindo em mais partes à medida que eles iam vencendo as dificuldades.

Ao terminarem o quebra-cabeça, eles receberam uma folha fotocopiada de uma flor faltando à outra metade. L observou a folha por alguns instantes e disse: “peta quebada” (pétala quebrada). A afirmação mostrou sua capacidade de percepção, observou-se que não foram todas as crianças que conseguiram visualizar uma flor em um desenho que mostra a

metade da flor. Algumas crianças foram despertadas a uma observação minuciosa após o referido comentário do aluno L.

Foi explicado novamente que elas deveriam completar a flor e que, de fato faltava uma parte como havia afirmado L. Iniciou a atividade, L inicialmente observou uma colega que se esmerava em terminar a tarefa e então resolveu dar início à atividade que quando aparentava estar adiantada, ele a observou e pediu a borracha para apagar, como eles estavam utilizando giz de cera, a professora ofereceu outra folha. Desta vez, ele terminou a tarefa e pela fisionomia gostou do que fez e foi mostrar à professora que elogiou o desempenho. A professora expôs todas as atividades para serem apreciadas por todos que se interessassem. As crianças demonstraram ter gostado da atividade de L dizendo ter ficado linda. Pelo semblante de seu rosto deixava a impressão de que valeu todo esmero e ele sorria constantemente dizendo “esse é meu”.

O resultado dessa atividade foi satisfatório, pois fez diferença no fortalecimento do ego de L. As habilidades individuais proporcionam-nos a capacidade de realizações de atos que nos diferencia do outro. O fato de ele ter se destacado nessa atividade contribuiu para que as crianças observassem o potencial dele elevando sua autoestima.

Observou-se a autonomia na escolha das cores e também no fato de ele ter feito a primeira atividade e não ter gostado, vindo a pedir para apagar. Assim, ele escolhe iniciar novamente a atividade chegando ao resultado final que atendeu o que se esperava da atividade, que eles percebessem a possibilidade de completar a flor em um desenho que mostrava a metade dela, além disto, ele foi instigado a fazer escolhas, fator importante nas atividades cotidianas, pois “a capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões” (BRASIL, 2008 b, p. 39). A criança teve oportunidade de tomar a decisão de começar de novo, ou deixar como estava e, optando pelo fazer novamente, gerou admiração por parte dos colegas e professores produzindo uma imagem positiva de si mesmo.

## **VI. Autonomia na realização das tarefas com o uso do brinquedo**

### **Atividade observada: Brincadeira batata quente com formas geométricas**

As crianças foram convidadas a participarem da brincadeira batata quente, porém de uma forma diferente do jeito tradicional. Foram colocados blocos lógicos dentro de um



saquinho de tecido. Com as crianças sentadas em círculo, o saquinho ia passando de mãos em mãos à medida que o professor de olhos vendados dizia “batata quente, quente...”. Quando as crianças ouvissem a palavra queimou, quem estivesse com o saquinho deveria abrir e pegar uma forma geométrica e dizer a cor e o nome da forma geométrica. Quem não soubesse poderia pedir ajuda aos colegas ou professores.

Ao chegar à vez do aluno observado, ele se deslocou de onde estava e foi até a professora que estava na rodinha e cochichou ao ouvido dela. Feito isso, ele retornou para o mesmo local onde estava e disse a cor e a forma do bloco lógico. Uma criança o ouvira cochichando e comentara, “ele nem sabe”. A professora entrevistou dizendo que valia perguntar quando esquecesse ou não soubesse como haviam combinado, L balançou a cabeça afirmativamente e disse; “é”. A brincadeira continuou até o tempo em que as crianças demonstraram desinteresse em continuar e assim foi encerrada a brincadeira.

Foi observado que as crianças inicialmente estavam demonstrando confundir a forma quadrangular com a retangular, contudo a maioria terminou a aula conseguindo distingui-las, já que poderiam perguntar e se ajudarem.

Segundo a professora, as crianças já conheciam a brincadeira da forma tradicional, e desta vez foi inovada com fins didáticos para que eles reforçassem a identificação das formas geométricas. O fato de ela ter exposto a atividade como uma brincadeira, as crianças apresentaram receptividade dada a ludicidade da brincadeira, “qualquer jogo empregado na escola desde que respeite a natureza do lúdico apresenta caráter educativo” (KISHIMOTO, 1994, p. 83). Foi uma forma lúdica e didática interessante de trabalhar com as crianças. L demonstrou autonomia ao ter iniciativa de deslocar de seu lugar e buscar auxílio com sua professora evidenciando resultado satisfatório, pois o que fora avaliado não era o que ele sabia antes da atividade, mas o que foi capaz de fazer a partir da iniciativa de buscar ajuda.

## **VII. Liderança**

### **Atividade observada: História “A galinha ruiva”**

Os alunos foram convidados pela professora para sentarem no chão formando um círculo para ouvir uma história (a galinha ruiva). As crianças corriam e se empurravam em direção ao local onde a professora se sentara na rodinha. Todos se acomodaram em seus devidos lugares. Dera início à contação da história acompanhada entre sorrisos e comentários

à medida que as gravuras que iam sendo apresentadas. L andava pela sala e pegou na caixa de brinquedos que ficava em um canto uma miniatura de computador (ele já fora observado outras vezes pegando esse mesmo brinquedo).

De vez em quando os colegas olhavam para L e voltava à atenção para a história. Ele estava sentado em um canto debaixo de uma mesa, embora tenha sido solicitado a se sentar junto ao grupo, mas ele preferiu se ajeitar no referido local brincando com objeto que estava sob seu domínio. Fora mencionado uma parte da história pela qual as crianças sorriram muito. Ele olhou para os colegas e também sorriu. Daí em diante intercalava os olhares para as teclas do computador (brinquedo) que estava consigo e para as crianças que ouviam a história.

A história fora encerrada com inferência direta às crianças. Elas foram instigadas a dar respostas sobre como elas pensavam em relação à atitude da galinha de não repartir o bolo com os amigos? E o que fariam se estivessem no lugar da galinha (se fosse ela)? Algumas crianças responderam que iriam comer o bolo sem repartir, outras disseram que daria um pedaço pequeno para o cachorro. L permaneceu debaixo da mesa brincando com seu objeto escolhido sem dizer palavras. Feito as indagações, as crianças pediram para que a professora contasse a história novamente. Ela respondeu-lhes que outro dia contaria. Uma criança havia perguntado se eles poderiam pegar no livro. A professora respondeu que sim e convidou novamente o aluno L que se encontrava debaixo da mesa para vir sentar na rodinha para ver as gravuras. Ele guardou o brinquedo na mesma caixa que havia retirado e dirigiu-se para a rodinha.

O livro ia sendo observado por cada um, eles pegavam-no, observavam e sorriam nomeando os personagens. L se mexia demonstrando ansioso para manusear o livro. Quando chegou a sua vez de pegar no livro, ele demonstrou muitíssimo interesse: sorria e dirigia o olhar para cada parte repetindo os gestos utilizados pela professora, e ao mesmo tempo em que nomeava recontava à sua maneira apontando com minuciosidade os detalhes que ainda não haviam sido comentados pelos demais colegas que já haviam pegado no livro.

Era chegado o momento de ir para o parquinho, a professora pediu o livro a L, ele dissera que não, pois teria que ver mais, então ela resolveu deixar o livro com ele e disse que poderia levar para o parquinho. Ao chegar ao referido local, ele se sentou na graminha e convidou uma criança de dois anos que utiliza somente a linguagem gestual para sentarem juntos na grama, e assim contou a história para a referida criança que o acompanhava com o balançar de cabeça e sorrisos. Durante todo o tempo em que as demais crianças estavam no parquinho, L folheava o livro. A professora pediu-lhe o livro e novamente ele resistiu em

devolvê-lo dizendo “tia, só um pouquinho”. A professora prometeu emprestar o livro para que ele levasse para a casa e contasse a história para os pais dele. E assim foi feito e todos retornaram para a sala.

A criança observada apresentou gradativa mudança de comportamento mostrando determinação e autonomia desde o instante em que ela recusou a sentar em círculo (rodinha) ao momento pelo qual ela mudou de ideia vindo a aceitar o convite para folhear o livro. O encontro do aluno com o livro aparentou ser um momento epifânico, pois se observou familiaridade, encantamento e proximidade entre a criança leitora e o livro. Outro fator considerado pertinente foi a autonomia empoderada pelo deleite da leitura ao ponto de ele ter a iniciativa de recontar a história para outra criança. A atitude que foi possível porque a criança se dispôs a ouvir e “ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer” (BRANDÃO E ROSA, 2010, p 37).

Observou-se ainda que os demais colegas também se envolveram no enredo, a prova disso é que eles pediram a professora que contasse de novo a história. Zaccur (1993) diz que o fato de elas pedirem para contar de novo a história que acabaram de ouvir reside no prazer e emoção que a criança encontra no enredo, pedir de novo sinaliza que ela quer reviver as mesmas emoções.

Dessa forma, pode-se inferir que ler uma história para criança é uma forma de promover vários sentimentos e aprendizagens como passaremos mencioná-las: o despertar da imaginação, o da criação, o da ressignificação, o desenvolvimento da linguagem oral coesa que contribuirá mais tarde na elaboração de frases. E por último o ganho importante como os outros: a motivação e gosto pela leitura. A criança que adquire o gosto pela leitura, muitas das outras aprendizagens virão como consequências do ato de ler. Observou-se que a história demonstrou ter instigado à criança o interesse pela leitura, assim, ele lia repetidamente negando se desprender do objeto lido, o livro.

Além disso, observou-se que o prazer incitado pela leitura da história provocou no aluno algumas mudanças imediatas como sair debaixo da mesa no final da história e talvez o mais relevante, sair do estado de passividade para liderar, no sentido de convencer a professora em deixá-lo com o livro. Ele que antes só ouvia a história de forma que parecia passiva começa a recontá-la à sua maneira para um colega de outra classe e mais tarde para a mãe e o pai, como estes relataram orgulhosos pelo fato de a criança ter nomeado os personagens da história. Supõe-se que ele entendeu a função social do livro e que o material contém letras e gravuras que podem ser lida e que tem o poder de encantar, de forma que ele

se envolveu com a criança de outra classe para recontá-la, dada essas informações considerou-se o comportamento dele como satisfatório.

## **VIII. Tolerância a frustração**

### **Atividade observada: Preparando o bolo**

Desde o dia em que as crianças ouviram a história sobre a galinha ruiva fora lhes prometido que fariam um bolo de fubá e que todos iriam contribuir no preparo.

As crianças sentaram em círculo para discutir sobre a aula. Fora ouvido por parte de algumas, a seguinte indagação “é hoje que nos vamos fazer o bolo igual ao da galinha ruiva?”. Elas demonstravam aguardar ansiosas para realizar a aula em que fariam o bolo de fubá (guloseima que desencadeou o enredo da história).

Era chegada a hora de amassar o bolo. Antes foi feito o acordo entre professores e alunos referentes à tarefa ficando acordado que a contribuição daquela, seria na medição das quantidades dos ingredientes, e destes, o da contagem das xícaras de fubá, dos ovos, do açúcar e também deveriam mexer a massa com a colher, pois não usariam a batedeira.

Eles foram para a mesa do refeitório e como havia combinado todos participaram da contagem das quantidades dos ingredientes. Os olhares eram atentos em cada execução da tarefa. A parte em que eles mais comentaram e conversaram foi a hora de quebrar os ovos. Foi preciso passar a tigela para que cada um observasse os ovos quebrados, uma das crianças colocou o dedo sobre os ovos e pôs à boca. O aluno L fez cara de nojo. Pelas atitudes, sorrisos, participação, conversas e fisionomia das crianças, a atividade aparentava muito prazerosa.

Os alunos continuaram sentados no banco do refeitório e a tigela ia passando sobre a mesa para que cada aluno mexesse a massa como combinado. Ao chegar à vez do aluno observado, ele inicialmente apresentou certa dificuldade para mexer; parecia que os ingredientes lhe causaram certo nojo. Um pouco de massa caiu em seu uniforme vindo a causar muito choro. A atividade fora interrompida cerca de dois minutos, tão logo se retirou a camisa dele acabou-se o choro.

Acabado o choro retornaram a atividade, L observava seus colegas mexendo a massa, eles aparentavam um prazer indescritível. As mesmas crianças foram vistas felizes em outras ocasiões preparando massinha de modelar e brincando com argila, mas desta feita, a alegria

parecia maior.

A tigela de massa ia rodando de mãos em mãos e novamente chegou à vez de L, agora, ele estava sem camisa e parecia mais habilidoso que na primeira rodada. E ele começou a mexer. Era o momento de passar a vez para o colega seguinte, mas ele demonstrou resistência em passar a tigela e pediu a professora para deixá-lo mexer mais. Fora lhe explicado que o tempo havia terminado e o aluno mais uma vez chora copiosamente. Os demais colegas se irritaram com o choro dele, contudo a calma voltou após nova e longa conversa da professora com ele sobre o direito da participação de todos.

De acordo com RCNEI “a oposição é outro recurso fundamental no processo de construção do sujeito (...) significa (...) diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos” (BRASIL, 1988 b, p 23). Os momentos pelos quais as crianças afirmam suas vontades são necessários para que elas aprendam que o outro pensa diferente e deve ser respeitado. Oportunidades assim contribuem para o processo de construção da criança de forma integral. A avaliação da aprendizagem de um conhecimento ou comportamento da criança deve ser pautada, antes de tudo, na reflexão sobre o desenvolvimento entendido sob a ótica de como procede a evolução da criança a partir da mediação. Ainda que ela não consiga demonstrar o comportamento esperado pelo adulto, o que deve ser considerado é se ela consegue através do diálogo negociar ou entender o que se está propondo.

No caso do aluno observado, o choro não entra aqui como avaliação final de sua tolerância à frustração, apenas como um indicador de sua insatisfação que foi resolvida a partir do recurso diálogo.

## **IX. Tolerância a frustração com uso do brinquedo**

### **Atividade observada: brincadeira Pique agacha**

Essa brincadeira consiste na escolha de um participante (pegador) para pegar os demais, à medida que inicia a brincadeira o pegador corre atrás das outras crianças. Quem conseguir abaixar antes de ser pego continua na brincadeira. Se for tocado deverá sair. A brincadeira termina quando todas as crianças forem pegas.

Iniciou-se a brincadeira a professora escolheu L para ser o pegador. A princípio, ele não entendeu como funcionava a brincadeira e tocava as crianças que já haviam abaixado. A professora percebeu que a brincadeira estava ficando tumultuada ao ser executada com todos

os alunos da classe. Assim ela dividiu os brincantes em dois grupos para dar oportunidade aqueles que não haviam entendido como brincar. Ela compôs o grupo iniciante com os alunos que já sabiam brincar L ficou no grupo que aguardava. Dessa forma, a brincadeira fluiu sob muitos gritos, risos e burburinhos. Assim que o grupo em ação terminou, a turma que estava sentada iniciou a brincadeira, L foi o pegador e executou a tarefa gastando mais tempo que o primeiro pegador, mas conseguiu e foi parabenizado pelo esforço. A mesma atividade fora executada no dia seguinte, dessa vez os alunos não foram divididos em duas equipes (já sabiam brincar). A terceira pessoa a ser pega foi L. Ele não queria sair da brincadeira como propõe a regra. Foi preciso conversar com ele novamente. Ele chorou.

As atividades com jogos e brincadeiras comprovam em cada sessão, as afirmações que o brincar são importantes tanto para aprendizagem dos alunos, quanto para aprendizagem do professor no sentido de conhecer melhor o aluno e suas emoções. Desse modo, podemos destacar os momentos que proporcionaram observar as aprendizagens da professora e dos alunos. Começamos por aquela. A professora demonstrou aprendizagem ao ter a humildade de reconhecer que a atividade com a turma completa não estava fluindo de forma segura para as crianças e tomou a decisão de dividir a turma em duas equipes.

O fato de ela ter colocado as crianças que tinham domínio das regras da brincadeira (que seria abaixar para não ser pego e sair quando fosse pego), propiciou oportunidade de aprendizagem para as crianças que não sabiam brincar, como no caso de L. Vimos aqui um exemplo autêntico da efetivação da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) entendida como

A distância entre um nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY 1980, apud PAREDES, 2000).

Aprender em situações como essa é uma das maneiras de assegurar à criança o direito de aprender de forma significativa. O choro do aluno por não querer cumprir a regra, mostra que precisa ser trabalhado atividades dessa natureza com ele com maior intensidade, assim como compreendeu a brincadeira, compreenderá que as regras precisam ser cumpridas e respeitá-las é um pressuposto pra se viver em harmonia na sociedade. No momento dessa observação seu comportamento ainda é pouco satisfatório, pois o choro dele demonstrou intolerância à frustração sentida naquele momento no qual, ele queria continuar a brincadeira.

## **X. Comunicação com o uso de brinquedo**

### **Atividade observada: brincadeira livre**

Os brinquedos foram organizados intencionalmente pela professora. Ela colocou no ambiente da sala de aula, os poucos brinquedos que se dispõe na unidade como, miniaturas de vasilhas de plástico, bonecas, carrinhos, pentes, jogos de encaixe, blocos lógicos, giz de cera e blocos de papeis.

As crianças começaram a brincar de acordo com suas imaginações. À medida que alguma escolhia o objeto para brincadeira, parecia contagiar o interesse de outros, que queriam o mesmo, em alguns momentos ocorriam algumas desavenças entre eles. Às vezes, as crianças resolviam problemas sem intervenção da professora, outras foi preciso que ela se posicionasse para que não gerasse pequenas agressões (beliscões, tapas, etc.) como alguns costumam fazer.

L andava pela sala até que decidiu dirigir-se a alguns colegas que empilhavam blocos lógicos. Sentou com as duas crianças que brincavam e comunicou à sua maneira, como não foi compreendido recuou-se em um canto da sala com uma peça de encaixe na mão. Após alguns instantes, ele começou a passar o objeto na parede como se fosse um carrinho, dando umas duas voltas nos quatro cantos da sala. Enquanto brincava a sós, ele observava os colegas. De repente, L avista uma caixa com alguns lençóis, assim escolheu um e o colocou sobre a cabeça. As crianças ao observarem L com um lençol sobre a cabeça começaram a se dirigir a ele dizendo as frases: “o bicho; olha o fantasma, etc.” L demonstrou ter gostado da interação e começou a correr atrás dos colegas interagindo e comunicando de seu jeito. A brincadeira foi interrompida quando a professora achou que estava tumultuada trazendo riscos às crianças de machucarem. L chorou, pois queria continuar a brincadeira.

Nesta atividade considerou-se satisfatória a comunicação dele com os colegas, pois a criança já fora observada em atividades anteriores se isolando algumas vezes, levando-nos a entender, que a falta de clareza dificulta a comunicação pela frustração de repetir a fala e não ser compreendido. L fora observado tentando explicar o que queria e saindo de perto dos colegas. Na observação que gerou essa conclusão houve um momento em que ele retrocedeu ao tentar se juntar ao pequeno grupo, todavia os ânimos foram recobrados com a descoberta dos lençóis, que na verdade nem foram expostos como possibilidade de escolha para os brincantes confirmando que “o lúdico é imprevisível”. (KISHIMOTO, 2001, p 12).

A opção pelo objeto lençol permeou um momento de socialização. A aprovação do grupo foi observada pelo envolvimento na brincadeira. Todos deixaram de lado a brincadeira em que estavam envolvidos, para se unirem àquela nova forma de brincar. Pelo comportamento de L verificou-se que a atitude afirmativa do grupo gerou nele uma imagem positiva de si e progressiva confiança em suas capacidades conforme propõe o (BRASIL, 1988 a). O momento permeou que ele comunicasse sem passar pelas costumeiras indagações do tipo “o que? ”, “como é que é? ”, “não entendi. ”

O uso do brinquedo foi importante e afirmou um resultado satisfatório, pois possibilitou a comunicação espontânea e o “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamento, desejos e necessidades.” (BRASIL, 1988 b, p. 63). O fato de ele ter alcançado os dois primeiros requisitos do objetivo que são expressões de emoções e sentimentos deve ser considerado uma porta aberta às novas aquisições do conhecimento. Nesta atividade houve comunicação, pois houve entendimento, o prazer dos brincantes foi unânime dispensando qualquer explicação de palavras.

## **XI. Comunicação**

\* Esclarecimento sobre essa sessão: antes de passarmos ao relato deste episódio esclarecer-se a, a trajetória percorrida para chegar ao resultado mencionado.

Com a finalidade de auxiliar o aluno a ampliar o vocabulário e melhorar a inteligibilidade da comunicação, a pesquisadora começou a incumbi-lo à tarefa de levar pequenos recados dentro da unidade. Dessa forma, após alguns dias em que o aluno estava sendo instigado a dar recados como entregar livros em outra sala, chamar algum colega que ainda não tivesse voltado do recreio, buscar água na cantina para professora, dentre outros. Passado uma semana aproximadamente observou-se que, não havia ainda intercorrido qualquer progressão. Foi então que a pesquisadora decidiu fazer uma sondagem referente à atitude daqueles que recebiam o recado. As professoras das salas as quais o aluno ia sempre entregar livros, disseram que pegavam o objeto assim que L chegava à porta. Já a cantineira disse: “Vejo só a cabecinha dessa gente pequena e já sei que ele quer água, pego e encho a garrafa, aperto bem a tampa e entrego para ele”. Foi então que a professora esclareceu aos envolvidos que precisava da ajuda deles e que ninguém deveria adiantar as falas para o aluno e deixassem que o próprio aluno tentasse falar à maneira dele o que fora fazer.



## **Aula seguinte**

A professora pediu a L que fosse buscar água para ela tomar. O aluno saiu da sala e chegou à janela da cantina e bateu a garrafa na mesa a fim de comunicar a sua presença. A cantineira (agora já instruída pela pesquisadora) olhou para ele, como se estivesse esperando que ele falasse o que fora fazer. Como ele permaneceu calado, ela continuou fazendo seu trabalho fingindo ignorá-lo. Passado cerca de dois minutos, ele se manifesta “apú, apú titia”. A cantineira se volta para ele e diz: “ah, então, você quer água para a sua tia?” Ele repete balançando a cabeça afirmativamente e com palavras “apú titia”. A cantineira pegou a garrafa encheu de água e o entregou, porém ele acidentalmente a deixa cair e para a surpresa da cantineira ele disse: “oh! caiu!”.

É a partir de evoluções como essas que acreditamos que a mudança das velhas práticas inclusivas precisa começar pelo professor, principalmente em se tratando da inclusão. A pessoa ou o professor precisa de duas coisas essenciais para começar a mudar: primeiramente o conhecimento e em segundo a sensibilização ou consciência da necessidade de mudanças, de outra sorte não adianta conhecimento se esse não provoca mudanças. Serão a partir de pequenas ações, que poderemos a médio ou longo prazo obtermos grandes mudanças.

Concordamos com Mantoan (2004) ao afirmar que trabalhar a inclusão não é sinônimo de um trabalho com aparatos ou materiais inusitados (até porque há um grande contingente de instituições que sobrevivem com o mínimo de recursos financeiros), mas um trabalho simples embasado no óbvio, naquilo que é possível fazer para surtir efeito. Esse é inusitado. O trabalho realizado com o aluno citado foi desprovido de recursos sofisticados, mas movido pelo único recurso capaz de provocar mudanças: a sensibilidade dos envolvidos em perceber a necessidade de começar a agir, e que essas ações não dependem de uma só pessoa, mas de cada um de nós.

Considerando o êxito obtido pelo grupo e posteriormente com a criança em discussão, podemos concluir que seu comportamento foi satisfatório, não pelo resultado final, mas pelo contínuo progresso que ele veio apresentando gerando a comunicação.

## **5.2 Percepção de alguns professores sobre a inclusão por meio do brincar**

É fato que além de olhar a particularidade de cada aluno, a prática pedagógica é fator

importante, pois cada indivíduo aprende de um jeito único e particular (por associações, repetições, emoções etc.), além disso, traz da família um conhecimento diferente, como diz Carmo (2010).

As representações iniciais acerca da leitura e da escrita, especificamente, e do processo de escolarização (...) formam-se desde a mais tenra idade do sujeito, através das impressões que seu grupo de origem (a família) considera legítima e faz questão, assim de reproduzir para os filhos. (CARMO, 2010, p.35)

Muitos pais não têm o conhecimento de que a criança aprende por meio da brincadeira e a vê como uma perda de tempo. Dessa forma, deparamos com crianças de quatro anos preocupadas em aprender as “letras” como dizem elas. Não há problemas em querer aprender as “letras”, desde que seja feito de forma agradável e não tire o tempo de a criança brincar. Cabe então, o preparo do professor para saber lidar com as influências vindas das famílias nos alunos e não permitir que as influências dos pais prejudiquem o trabalho pedagógico de forma lúdica em detrimento de atividades maçantes (cobrir pontilhados, folhas fotocopiadas com atividades que não precisam raciocinar para executá-las, entre outras) é preciso ter claro o que dizem os autores sobre o brincar para saber quais caminhos percorrerem para alcançar o objetivo final que é a aprendizagem e a inclusão de todas as crianças.

Nesse sentido, alguns professores se dispuseram a contribuir relatando por escrito o que pensam sobre o brincar, a inclusão e a aprendizagem, pois os três aspectos estão inter-relacionados: o brincar é inerente à criança, e como todas gostam de brincar é uma atividade propícia à promoção da inclusão e esta, por sua vez, auxilia na aprendizagem, pois não dá para falar de inclusão se não houver aprendizagem. Algum conhecimento relacionado às atividades curriculares, ou ao comportamento, à vivência social elas aprenderão, é isso o que importa e as tornarão empoderadas e dispostas a dedicarem para aprenderem sempre.

Sobre a pergunta: “como você trabalha no dia a dia com a inclusão em sala de aula?” Elas responderam que trabalham pensando práticas inclusivas como traremos as respostas: “trabalho mostrando às demais crianças, através das brincadeiras e histórias contadas que todas são importantes e especiais, que todas são capazes de realizar atividades de seu jeito”. (P. A, entrevista semi-estruturada). Considerando as leituras realizadas sobre a inclusão e o brincar, pode se inferir que as intervenções da professora A estão condizentes com àquilo que o RCNEI nomeia de “Atividades Permanentes” compreendidas como: “brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, roda de conversas” (BRASIL, 1988 a, p.55)

continuando a reflexão, essas atividades são consideradas essenciais e devem ser trabalhadas diariamente.

“Trabalho dinâmicas, diálogos para que eles se conscientizem sobre a inclusão”. (P. B, entrevista semi-estruturada). Em relação à professora B, foi observado que no pátio em atividades com as demais classes, ela apresenta alheia sem prestar atenção no coletivo. O professor da Educação Infantil deve ter a observação como instrumento para constatar necessidades de intervenções no comportamento e aprendizagem do aluno.

“Dentro de o possível criar estratégias para o desenvolvimento da criança, atividades diferenciadas e adaptadas de acordo com a especificidade da aluna.” (P. C, entrevista semi-estruturada).

Pelas respostas da professora C. observou-se que ela demonstrou ter certo conhecimento teórico sobre o processo de inclusão, mas a prática não dialoga com o conhecimento, pois ela nunca fora vista no ambiente do pátio com os alunos, sabemos que:

As instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e (...) seguras para arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1988 c, p. 15).

A criança precisa de espaço para movimentar-se livremente e precisa conviver com as outras que não sejam somente as de sua classe, se as crianças da idade dessas, um a dois anos, não brincam no pátio, como poderiam desenvolver o lado social e adquirir mais habilidades na coordenação motora grossa, se elas estão fora até mesmo das “Atividades Permanentes” que foram mencionadas anteriormente?

“Meu trabalho diário esta pautado primordialmente na observação das potencialidades e habilidades do aluno com NEE, com objetivo de evidenciar de que maneira o aluno pode interagir e socializar com o grupo e vice-versa, visando melhor convivência e focado no processo desenvolvimento da aprendizagem de ambos. As atividades devem ser diversificadas, entre simples, médias, complexas, desafiadoras, criativas, sistematizadas e livres.” (P. D, entrevista semi-estruturada).

Em se tratando do relato da professora D foi exatamente nesta sala de aula que se teve acesso direto, para a coleta de informações para a pesquisa, assim, podemos tecer maiores reflexões. De fato, constatou-se, várias vezes, os alunos serem desafiados a desenvolver o potencial, principalmente o aluno que apresenta NEE. Como no dia em que executaram uma

atividade de quebra-cabeça, eles realizaram a atividade começando a montagem com três peças e gradativamente, a professora foi instigando a capacidade para uma montagem mais complexa, até que eles conseguiram montar cinco partes. Em outra ocasião o aluno que apresenta NEE fora observado em uma aula para completar o desenho de uma flor, em que ele olhava atentamente o desempenho da colega para depois iniciar a sua tarefa dando retorno satisfatório.

A prática utilizada pela professora D organizando os grupos colocando crianças que apresentam menos habilidades e capacidades com as que apresentam mais facilidades é muito benéfica. Como afirma Mantoan (2004) “um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido pouco promovido nas escolas, é o de os alunos se apoiarem mutuamente durante as atividades de sala de aula.” (p.69). Várias vezes constatou-se as crianças resolvendo as atividades se apoiando na observação de colegas mais experientes, como no dia brincadeira “pique- agacha” em que L primeiramente observou e depois a realizou vindo a confirmar a aprendizagem através da ZDP, conceito citado anteriormente por Vigotski (1994).

A outra questão trabalhada na entrevista semi-estruturada visava entender, se as professoras desenvolviam alguma atividade específica para estimular o aluno com NEE e quais seriam essas atividades. Elas apontaram que realizam: “As atividades ao ar livre no parquinho para desenvolver na criança a confiança progressiva em suas capacidades e a coordenação dos grandes músculos movimentando de forma geral.” (P. A entrevista semi-estruturada).

“Atividades para desenvolver a coordenação motora” (P. B, entrevista semi-estruturada).

“As atividades para desenvolver a coordenação motora, rasgar papel, peças de encaixe” (P.C entrevista semi-estruturada). Em se tratando das respostas das professoras A, B e C observou-se que elas consideram como atividades específicas para alunos com NEE, as atividades destinadas ao desenvolvimento da coordenação motora. Pensa-se que esses ideais de trabalho estão bastante restringidos. Cada caso pede atendimento específico, sendo necessário adequar a atividade de acordo com a necessidade do aluno com NEE, cabe ao professor olhar de modo atento as especificações do aluno. O desenvolvimento da coordenação motora precisa ser trabalhado diariamente com todas as crianças, e, é o mínimo que podemos desenvolver na rotina escolar. Observou-se no pátio que as professoras A e B sempre colocam os alunos em atividades que elas consideram livres, a B não faz intervenções nas brincadeiras no sentido de auxiliarem a prática do respeito ao outro; enquanto a P.C deve

executá-las em sala, já que não apresentou ter o hábito de oferecer um espaço mais amplo e rico para as crianças de sua classe.

A professora D disse que, “Na rotina escolar a atividade de estímulo ocorre para todos os alunos” (P.D, entrevista semi-estruturada). A postura da professora D mostra a seriedade que ela tem com seu trabalho sendo uma forma de incluir com naturalidade todos os alunos, pois “se as práticas de ajudas extras fizerem parte do cotidiano da sala de aula e da escola, todos começarão a concebê-las como naturais e necessárias: um recurso do qual qualquer um pode precisar e se beneficiar, não sendo exclusividade de poucos (WEIS & SANDREZ, 2006, p. 106). Ainda sobre o trabalho da P.D ela acrescenta: “Os estímulos sensoriais são usados de maneira fundamental para os alunos com NEE. (...) o desenvolvimento de habilidades favorecem processo de ensino aprendizagem. Entre várias atividades que estão adequadas ao contexto escolar, posso citar o uso de materiais com texturas, cores, formas e sons variados. “De modo geral, oportunizar brincadeiras planejadas individuais e grupais; contação de história; atividades de movimento; uso de músicas e artes visuais e expressão corporal, utilizando diversos recursos para ampliar as experimentações” (P.D entrevista semi-estruturada).

As sugestões de atividades específicas relatadas pela professora D foram em sua maioria contempladas no pátio e em sala de aula. “De maneira detalhada posso mencionar a atividade de pegar ou cheirar objetos com olhos vendados e dizer o que é” (P.D entrevista semi-estruturada). Um exemplo foi na aula em que ela construiu as bolas cheirosas com as crianças. A importância da atividade citada pela professora D é que “a criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos.” (KISHIMOTO, 2010, p. 3). A referida autora dá sugestões de atividades que contribuem para percepção sensorial e amplia a possibilidade de distinguir os conceitos:

Quando coloca o brinquedo na boca, experimenta a sensação de duro, mole, o que amplia suas experiências sensoriais e a encaminha para a compreensão de conceitos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

A atividade mencionada, construção das bolas cheirosas trouxe êxito contemplando de modo geral, o processo de aprendizagem de todos os alunos, além do mais, suscitou à possibilidade de experimentação da classe toda, eles manusearam as folhas de chás para a construção das bolas, auxiliaram para enchê-las e posteriormente brincaram com os objetos. A

atividade resultou em muitos ganhos pedagógicos e comportamentais como: valorização da participação das famílias, o estímulo das sensações das crianças, comunicação verbal, cooperação, entre outros.

Prosseguindo, passemos a próxima questão da entrevista semi-estruturada e de grande relevância, pois trata-se de refletir o ponto de vista das professoras acerca da inclusão no dia a dia da creche: “como a equipe escolar (coordenador pedagógico, professoras, diretora, serviçais e cozinheiras) trabalha a inclusão?”

“Normal. Não há problemas de aceitação, o que falta é adaptação material e o professor auxiliar. Aqui nem professor eventual tem” (P.A entrevista semi-estruturada). Em conversa para maiores esclarecimentos a professora, clarificou que, a aceitação referida por ela, trata-se da aceitação de uma criança para com a outra, em sua percepção o aluno com NEE não encontra dificuldade em ser integrado ao grupo. Sabemos que a questão da aceitação da criança com desenvolvimento típico ou atípico pode ser normal, desde que seja trabalhado. O RCNEI propõe que o professor proporcione à criança por meio de brincadeiras, atividades que auxiliam a construção do respeito e aceitação do outro, para isto sugere atividades defronte ao espelho de forma que desde cedo elas vão aprendendo que cada pessoa é única em sua composição corporal e estética e deve ser respeitada (BRASIL, 1988 c). Quanto à adaptação material citada na entrevista, não temos dúvida dessa importância, mas sabemos que não se faz inclusão somente com adaptações de materiais “a reestruturação das instituições não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças de atitudes, de compromisso e disposição dos indivíduos (MACIEL, 2000, p.54).

“Não são todos os profissionais que executam essa função em trabalhar a favor da inclusão” (P.B entrevista semi-estruturada). De fato foi observado em uma aula de atividades coletivas com toda a instituição uma criança da sala da P.B tentando impedir a outra de brincar demonstrando falta de aceitação. A professora da aluna foi alertada para o fato. Em conversa com a professora disse que a atitude acontece com frequência pelo fato de a criança andar com roupas sujas e rasgadas. A observação sugere que devemos aumentar nossa vigilância ao comportamento das crianças, pois elas podem, sim, demonstrar falta de aceitação ao outro. “Falta recurso profissional, ainda não existe trabalho a favor da inclusão” (P.C entrevista semi-estruturada), as respostas de B e C acabam de confirmar o que fora observado na prática de algumas.

“Na minha perspectiva a inclusão ainda caminha a passos lentos, (...) na creche que trabalho não é diferente. Penso que todas e quaisquer tentativas de incluir são validas, porém

há muitos profissionais que não a coloca em prática (...) muitos fazem vistas grossas no dia a dia. Acredito que como todo processo educacional é necessário um trabalho de formiguinha, pensando não só em formações teóricas, mas também práticas, que suscite temas humanizadores, que sensibilize os educadores a tratar da inclusão com seu devido respeito e importância” (P.D entrevista semi-estruturada).

A P.D analisa a inclusão em uma ótica reflexiva mostrando em sua resposta que entende a inclusão escolar como um processo em construção e evolução percebendo que a prática inclusiva, ainda não permeia o exercício de todos os docentes. Sua explanação valoriza além de formações teóricas. O trabalho dessa professora é condizente com o conhecimento teórico que ela tem sobre a inclusão. Assim, relata que algumas professoras de sua creche também trabalham de forma inclusiva, embora não sejam todas.

Na discussão sobre a forma em que a equipe escolar da referida instituição trabalha a inclusão obteve-se os pareceres: “com ótima aceitação quando podem nos ajudam mesmo não sendo função delas” (P.A entrevista semiestruturada). É preocupante deparar com respostas como essas, o processo de inclusão é de responsabilidade, sim, de toda a equipe que compõe o ambiente escolar, e não somente do professor. Todos estão envolvidos direto ou indiretamente com a educação e inclusão das crianças ensinando-as através do modo de conviver com o outro, e por isso certas ações dos adultos dispensam palavras.

No ambiente escolar estamos certos de que “Incluir exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos, reflexões efetivas sobre a prática educativa, a fim de promover à aprendizagem de todos os alunos” (OLIVEIRA & MARTINS, 2011, p. 3011). Algumas professoras reconhecem que falta a prática inclusiva: “onde trabalho a equipe em geral não executa a inclusão” (P.B, entrevista semi-estruturada). “Não temos incentivo nesse sentido” (P. C, entrevista semiestruturada).

Acredita-se que o maior incentivo para começar a fomentar práticas inclusivas seria agirmos ao encontro de ideais como os de Mantoan (2004) tendo a consciência que por mais difícil que nos pareça esse trabalho, não seria mais doloroso do que ter o desprazer de assistir vidas escolares marginalizadas, evasão, ou crianças sofrendo por marcas que poderiam ter sido evitadas com um trabalho respaldado em ações e ensinamentos de práticas inclusivas.

A P.D confirma que alguns profissionais apresentam práticas inclusivas e outros não, como foram mencionados. “Alguns fazem de forma brilhante todo o processo, enquanto outros não se comprometem a nenhuma atitude inclusiva” (P.D entrevista-semiestruturada). Observou-se que a P.D tem consciência sobre a educação de qualidade como direito da

criança e procura dentro de suas possibilidades, elaborar brincadeiras e atividades que permeiam a aprendizagem e inclusão de seus alunos. Ela finaliza a entrevista com o desejo de que as profissionais de sua instituição façam “valer a inclusão no seu dia a dia, respeitando e valorizando o ser humano nas suas particularidades e necessidades” (P.D entrevista semi-estruturada).

Inclusão é uma ação aprendida e novamente afirmamos a necessidade de fazermos de tudo que estiver ao nosso alcance para que as crianças cresçam aplicando comportamento inclusivo sem nenhum esforço, porque, aprenderam como algo natural. “Se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças (...) serão adultos bem diferentes de nós que temos que nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão” (MANTOAN, 2004, p.91). É aprendendo desde cedo por meio da forma que as crianças fazem com mais eloquência, o brincar, que elas podem se tornar adultos que verão os recursos materiais como complemento no processo da inclusão, mas vindo estes a lhes faltar, subsidiar-se-ão no respeito como a principal forma de expressão humana e inclusiva.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar como a brincadeira promove a aprendizagem da criança da Educação Infantil, principalmente àquelas que apresentam alguma NEE. Buscou-se também averiguar as relações que permeiam o ambiente escolar entre alunos e seus pares e alunos e professores. Sobre estes últimos, investigou-se a percepção de alguns no que diz respeito à inclusão e a brincadeira.

Para esclarecimentos das questões elencadas recorreu-se, além da observação do comportamento das crianças, a algumas leituras de Vigotski (1994), Kishimoto (1994, 2010) que tratam da criança e o brincar. Mantoan (2004) e Kelman (2010) discorrem sobre a inclusão.

Sobre a brincadeira, a pesquisa nos proporcionou o entendimento que o brincar é uma atividade que envolve e fascina a criança com desenvolvimento típico ou atípico, pois instiga à criança ao ato de imaginar e transformar objetos em quaisquer outros requisitos que a imaginação requeira para incrementar o momento da brincadeira, portanto, ficou claro que o ato de brincar, por si só, é profícuo à aprendizagem, contudo esclareceu-se que, os ganhos relativos ao ato de brincar podem ser imensuravelmente maiores, se as brincadeiras forem observadas pelo professor a fim de assistir com materiais, brinquedos e intervenções que enriqueçam o repertório brincante das crianças assegurando-lhes brincadeiras com qualidades possibilitando o desfrutar do direito outorgado por lei.

Em se tratando das relações da criança com o adulto, observou-se de forma recíproca o apreço e cordialidade, contudo, as crianças como qualquer pessoa, têm suas preferências e afinidades maiores ou menores com algumas, por isso, há necessidade de observação minuciosa do professor nas brincadeiras para intervir de forma que suscite aprendizagem em todos os momentos tendo o respeito como recurso encadeador das relações.

Compreendeu-se pela pesquisa que a inclusão a partir da brincadeira é possível, mas inclusão não é um comportamento nato no ser humano e precisa ser aprendido. Por ser um processo, não se aprende de um momento para o outro, requer tempo e persistência. Sendo assim, a pesquisa proporcionou inferirmos que, se as práticas inclusivas forem trabalhadas desde a Educação Infantil teremos maiores possibilidades de implantação de uma sociedade com uma nova roupagem, onde as atitudes inclusivas serão vistas como comportamento natural de o ser humano.

Sobre comportamento espontâneo observou-se que a inclusão não é uma prática de

todos os professores da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. A percepção de alguns profissionais sobre práticas inclusivas restringe à dependência de recursos materiais e humanos para que sejam executadas, dessa forma, eles estão deixando passar oportunidades de utilizar a brincadeira para permear a aprendizagem e inclusão das crianças. Como o foco da pesquisa não é a falha reforçaremos os acertos para prosseguirmos a tessitura.

Observou-se que há profissionais, como a professora da classe do maternal II, consciente da necessidade do trabalho pautado na inserção e aprendizagem de todos os alunos e procuram através de atividades, brincadeiras, diálogos e o próprio comportamento mediar às relações de aprendizagem na instituição. Constatou-se na prática da referida professora o aluno que apresenta NEE sendo empoderado a cada atividade, afirmação embasada no semblante e feedback da própria criança como foram citadas várias vezes no decorrer desse trabalho levando-nos a entender que a inclusão resulta em aprendizagem de todos os envolvidos.

Finalizamos os escritos dessa pesquisa alertando que enquanto não forem extintas todas e quaisquer formas de exclusão, os trabalhos que dizem respeito à atividade de brincar como recurso auxiliar para aprendizagem e inclusão da criança estará em aberto necessitando de novas pesquisas e reflexões.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Neto; GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro; DAMIANO, Gilberto Aparecido. **Metodologia de pesquisa em educação**. São João del-Rei, MG, ed. rev. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PELO DIREITO AO BRINCAR – IPA BRASIL. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento Infantil e o direito de brincar**: São Paulo: IPA Internacional, 2013.

BARROS, Aline Paes de. **As múltiplas linguagens e o direito ao brincar**. In: **Brincadiquê? Pelo Direito ao Brincar**. Coletânea de textos para formação/ Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: editora Campagnat, 2014.

BIAGGIO, Rita de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas**. Revista Criança, Brasília, n.44, p.19-26, nov.2007.

BRANDÃO e ROSA (org.) **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas** / Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Souza Rosa, organização. Belo-Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 13.005 de 25 junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume I, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume II, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume III, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil, FD: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao)

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).

CARMO, Rosangela Branca do. **Conceituação e História da Alfabetização** - São João Del Rei; MG: UFJJ, 2010.

CARVALHO, C. A. S. **Afetividade e EAD- Um estudo sobre o desenvolvimento de vínculos afetivos no processo de orientação de TCC do curso de Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP**. In: **IV Seminário de Educação a distância- Tão longe Tão perto**, 2012, Belo Horizonte. ANAIS DO IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A

DISTÂNCIA: TÃO LONGE, TÃO PERTO-, 2012, p. 226-238. [Compilado.htm](#)>. Acesso em 15 out. 2015.

CRUZ, Shirley Pires. **As múltiplas linguagens e o direito ao brincar.** In: **Brincadiquê? Pelo Direito ao Brincar.** Coletânea de textos para formação/ Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: editora Campagnat, 2014.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** Summus editorial, 1992.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

GALVÃO, I. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos de Construção da Informação.** [S.I.], Thomson Learning, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura.** In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2010. P. 11 – 50.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.** Revista Paulista de Educação Física, p. 7-13, 2001.

\_\_\_\_\_, Tzuko Morchida. ANAIS DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL: **CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **O Estatuto da Criança e do Adolescente.** IBPS. Brasília: 1991.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; VAGULA, Edilaine. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Apresentação.** In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2010.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão:** Brasília Editora UnB. In **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar,** 2010.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo em perspectiva,** v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São

Paulo: Editora moderna, 2003.

MARTINS, Marilena Flores. **Um mergulho no exercício do direito ao brincar:** In: **Brincadiquê? Pelo Direito ao Brincar.** Coletânea de textos para formação/ Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: editora campagnat, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: é possível começar pelas creches.** 29ª Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores** - Barueri, SP: Minha Editora 2013.

MULLER, Crisna Maria. **Direitos Fundamentais: a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil.** In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011. Disponível em:  
<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9619&revista\\_caderno=12](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9619&revista_caderno=12)>. Acesso em set 2015.

NOGUEIRA, Eliane, Greice Davano. **Crescimento e desenvolvimento da criança.** Cuiabá: Consórcio Pró-Formar, 2008.

OLIVEIRA, Érica Soares; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento.** Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 67-69, 2013.

PAREDES, Eugênia Coelho; TANUZ, Maria Ignêz Joffre. **Psicologia - Fundamentos da Teoria Piagetiana.** Cuiabá, Ed. UFMT, 2000.

PEREIRA, Paulo Celso; MATSUKURA, Thelma Simões. **Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso.** Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p. 125-144, 2012.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. **Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção exclusivamente no atendimento educacional especializado.** In: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V.1, n1 (out.2005). – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

RAPOSO, Patrícia Neves; CARVALHO, Erenice Natália. S. de. **A pessoa com deficiência visual na escola.** In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar.** 2011.

SIQUEIRA, Agamenon José. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade** (org.) GUIMARÃES, Tânia Mafra. Belo Horizonte, 2002.

THIESSEN, Maria Lúcia; BEAL, Ana Rosa. **Pré-escola, tempo de educar.** Brasília, Ed.

ática, 1991.

VASCONCELLOS, V., VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, v. 2, 2002.

ZACCUR, Edwiges, **Conta outra vez: a construção da competência narrativa.** In: GARCIA, Regina Leite (org.) Revisitando a pré-escola. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

## APÊNDICES

### A. Quadro de indicadores comportamentais

Indicadores	Satisfatório	Pouco satisfatório	Insatisfatório
1. Relação com seus pares		✓	
2. Relação com seus pares com o uso do brinquedo		✓	
3. Relação com adultos	✓		
4. Relação com adultos com o uso do brinquedo ou brincadeira	✓		
5. Autonomia na realização das tarefas	✓		
6. Autonomia na realização das tarefas com o uso do brinquedo	✓		
7. Liderança	✓		
8. Tolerância à frustração	✓		
9. Tolerância à frustração com o uso do brinquedo		✓	
10. Comunicação com o uso do brinquedo	✓		
11. Comunicação	✓		

#### 1. Relação com seus pares

Satisfatório: Identifica situações de conflitos utilizando recursos pessoais (diálogo, etc.) respeitando as outras crianças e adultos.

Pouco Satisfatório: Identifica situações de conflitos, mas não as enfrenta com recursos pessoais (diálogo, etc.) e nem adquiriu ainda respeito aos outros.

Insatisfatório: Não identifica situações de conflitos.

#### 2. Relação com seus pares com uso do brinquedo

Satisfatório: Participação em situações de brincadeiras nas quais as crianças escolhem os parceiros os objetos os temas e o espaço e as personagens para brincar.

Pouco satisfatório: Participa em situações de brincadeiras, mas não escolhem os parceiros nem espaço ou personagens apenas os objetos.

Insatisfatório: Não participa em situações de brincadeiras.

### **3. Relação com adultos**

Satisfatório: Demonstração de boa convivência e aceitação tem o adulto como alguém confiável e possibilitador de ajuda para resolver determinadas situações.

Pouco Satisfatório: Demonstração de boa convivência e aceitação do adulto, mas não o tem como referências para auxiliar na resolução de determinados problemas.

Insatisfatório: Não demonstra boa convivência e aceitação do adulto nem solicita ajuda para resolução de determinados problemas.

### **4. Relação com adultos com o uso do brinquedo ou brincadeira**

Satisfatório: Apresenta convivência com adulto baseada em respeito e afetividade

Pouco satisfatório: Apresenta convivência com adulto baseada em parcial respeito e afetividade.

Insatisfatório: Não apresenta convivência com adulto baseada em respeito e afetividade.

### **5. Autonomia na realização das tarefas**

Satisfatório: Envolvimento na realização das tarefas solicitando ajuda do professor ou colega para sanar as dificuldades.

Pouco satisfatório: Envolvimento parcial na realização das tarefas, pouca iniciativa para solicitação de ajuda de outros para sanar as dificuldades.

Insatisfatório: Não se envolve na realização das tarefas.

### **6. Autonomia na realização das tarefas com o uso de brinquedos**

Satisfatório: Participação nas situações de brincadeiras ou atividades dirigidas demonstrando autonomia em caso de necessidade de fazer escolhas e tomar decisões.

Pouco satisfatório: Participação nas situações de brincadeiras ou atividades dirigidas demonstrando indecisão em caso de necessidade de fazer escolhas e tomar decisões.

Insatisfatório: Necessidade de estímulo para participação nas situações de brincadeiras, fazer escolhas e tomar decisões.

### **7. Liderança**

Satisfatório: interação e capacidade de expor ideias com respeito de forma a convencer o outro.

Pouco satisfatório: Interação a partir do estímulo do outro sem exposição de idéias.



Insatisfatório: Não interage nem expõe idéias.

### **8. Tolerância a frustração**

Satisfatório: Aceita com certa tranquilidade situações opostas ao seu desejo, relaciona com respeito às vontades do outro.

Pouco satisfatório: Pouca aceitação às situações opostas ao seu desejo, ainda relaciona – se com pouco respeito à vontade do outro.

Insatisfatório: Não aceita situação oposta ao seu desejo não possui relação de respeito em relação ao outro.

### **9. Tolerância a frustração com o uso do brinquedo**

Satisfatório: Demonstra irritabilidade com a perda de brinquedo ou objeto, mas recupera seu humor após diálogo ou distração por novo objeto.

Pouco satisfatório: Demonstra irritabilidade com a perda do brinquedo ou objeto demorando maior tempo para recuperação do humor apesar de diálogo.

Insatisfatório: Demonstra irritabilidade, chora e se afasta da presença dos demais.

### **10. Comunicação com o uso do brinquedo**

Satisfatório: Interesse em brincar com objetos ou anteparos criando diálogos com objeto ou outras crianças de acordo com o contexto.

Pouco satisfatório: Interesse para brincar com objetos ou anteparos sem criação de diálogo ainda que o contexto incite.

Insatisfatório: Pouco interesse para brincar com objetos ou anteparos.

### **11. Comunicação**

Satisfatório: Transmite informações com clareza de modo que o interlocutor compreende bem a mensagem.

Pouco satisfatório: transmite informações com pouca clareza de modo que o interlocutor compreende parcialmente a mensagem embasada no contexto da situação.

Insatisfatório: Não consegue transmitir informações.

## **B.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Idade: 42 anos P.A**

**Formação: magistério**

**Tempo de docência: 23 anos**

### **1. Como você trabalha no dia a dia com a inclusão em sala de aula?**

Mostrando às demais crianças através de brincadeiras e histórias contadas que todas são importantes e especiais, que todos são capazes de realizar atividades do seu jeito.

### **2. Você desenvolve alguma atividade específica para desenvolver o estímulo de seu aluno com necessidade educacional especial? Em caso afirmativo, cite algumas atividades.**

Sim. Atividade ao ar livre no parquinho. Para desenvolver na criança a confiança progressiva em suas capacidades e a coordenação dos grandes músculos movimentando de forma geral o tronco, braços, pernas, cabeça e/ou o corpo todo. Desenvolver também a agilidade e o equilíbrio. Exemplo: correr, pular, andar, rolar, rastejar, subir, descer, tudo com maior ou menor intensidade.

### **3. Na sua perspectiva, como acontece a inclusão no dia a dia da creche?**

Normal. Não há problemas de aceitação, o que falta é adaptação material e o professor auxiliar. Aqui, nem professor auxilia tem.

### **4. Como a equipe escolar (coordenador pedagógico, professoras, diretora, serviços e cozinheiras) trabalha a inclusão?**

Com ótima aceitação, quando podem nos ajudam mesmo não sendo função delas.

## **B.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Idade: 23 anos- P.B**

**Formação: pedagogia**

**Tempo de Docência:**

**1-Como você trabalha no dia a dia com a inclusão em sala de aula?**

Dinâmicas e diálogos para que eles se conscientizem sobre o assunto inclusão.

**2. Você desenvolve alguma atividade específica para desenvolver o estímulo de seu aluno com necessidade educacional especial? Em caso afirmativo, cite algumas atividades.**

Atividades para desenvolver a coordenação motora.

**3. Na sua perspectiva, como acontece a inclusão no dia a dia da creche?**

Não são todos os profissionais que executam essa função em trabalhar a favor da inclusão.

**4. Como a equipe escolar (coordenador pedagógico, professoras, diretora, serviços e cozinheiras) trabalha a inclusão?**

Onde eu trabalho a equipe em geral não executa a inclusão.

### **B.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Idade: 35 anos P. C**

**Formação: Psicopedagoga, educação especial**

**Tempo de Docência: 5 anos**

#### **1. Como você trabalha no dia a dia com a inclusão em sala de aula?**

Dentro de o possível criar estratégias para o desenvolvimento da criança atividades diferenciadas e adaptadas de acordo com a especificidade da aluna.

#### **2. Você desenvolve alguma atividade específica para desenvolver o estímulo de seu aluno com necessidade educacional especial? Em caso afirmativo, cite algumas atividades.**

Sim. Atividades para desenvolver a coordenação motora, rasgar papel, peças de encaixe.

#### **3. Na sua perspectiva, como acontece a inclusão no dia a dia da creche?**

Falta recurso profissional, ainda não existe trabalho voltado à inclusão dentro da creche.

#### **4. Como a equipe escolar (coordenador pedagógico, professoras, diretora, serviços e cozinheiras) trabalha a inclusão?**

Não temos incentivo nesse sentido, buscamos fazer da melhor forma possível nosso trabalho e promover a inclusão da aluna em todas as atividades.

## **B.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Idade:** 35 anos. **P.D**

**Formação:** Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia, Bacharel em Psicologia e Pós Graduação em Psicopedagogia

**Tempo de Docência:** 16 anos

### **1. Como você trabalha no dia a dia com a inclusão em sala de aula?**

O trabalho de inclusão é processual, deve ocorrer no caso a caso, para atender a necessidade específica do aluno NEE. E com esta ótica meu trabalho diário esta pautado primordialmente na observação das potencialidades e habilidades do aluno NEE, com objetivo de evidenciar de que maneira o aluno pode interagir e socializar como o grupo e vice-versa, visando melhor convivência e focado no processo desenvolvimento da aprendizagem de ambos. As atividades devem ser diversificadas, entre simples, médias, complexas, desafiadoras, criativas, sistematizadas e livres.

### **2. Você desenvolve alguma atividade específica para desenvolver o estímulo de seu aluno com necessidade educacional especial? Em caso afirmativo, cite algumas atividades.**

Na rotina escolar a atividade de estímulo ocorre para todos os alunos, o estímulo propicia o aluno a responder de maneira autônoma ao aprendizado, os estímulos sensoriais são usados de maneira fundamental para os alunos com NEE. Como já mencionado o aluno com NEE deve ser estimulados de acordo com suas capacidades e potencialidades, o desenvolvimento de habilidades favorecem processo de ensino aprendizagem. Entre várias atividades que estão adequadas ao contexto escolar, posso citar o uso de materiais com texturas, cores, formas e sons variados. De maneira detalhada posso mencionar a atividade de pegar ou cheirar objetos com olhos vendados e dizer o que é. De modo geral, oportunizar brincadeiras planejadas individuais e grupais; contação de história; atividades de movimento; uso de músicas e artes visuais e expressão corporal, utilizando diversos recursos para ampliar as experimentações.

### **3. Na sua perspectiva, como acontece a inclusão no dia a dia da creche?**

Na minha perspectiva a inclusão ainda caminha a passos lentos, muitas vezes de maneira utópica, na creche que trabalho não é diferente. Penso que todas e quaisquer tentativas de incluir são validas, porém há muitos profissionais não as colocam em prática. Apesar um tema muito discutido e analisado no campo educacional, muitos fazem vistas grossas no dia a dia. Acredito que como todo processo educacional é necessário um trabalho de formiguinha, pensando não só em formações teóricas, mas também práticas, que suscite temas humanizadores, que sensibilize os educadores a tratar da inclusão com seu devido respeito e importância.

#### **4. Como a equipe escolar (coordenador pedagógico, de outras professoras, da diretora, das serviçais e cozinheiras) trabalha a inclusão?**

Como já discorri de forma ampla este processo na minha creche, adentrar em cada profissional da equipe, eu acho um pouco complexo. Alguns fazem de forma brilhante todo o processo, enquanto outros não se comprometem a nenhuma atitude inclusiva. Desta maneira, espero que desperte nos educadores esta prática, que fazerem valer no seu dia a dia, respeitando e valorizando o ser humano nas suas particularidades e necessidades.

## ANEXOS

### A Aceite Institucional

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

### Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*),  
da \_\_\_\_\_ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa  
\_\_\_\_\_  
de responsabilidade do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_,  
aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de  
Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de  
Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. \_\_\_\_\_.

O estudo envolve a realização de \_\_\_\_\_ (*entrevistas,  
observações e filmagens etc*) do atendimento \_\_\_\_\_ (*local na  
instituição a ser pesquisado*) com \_\_\_\_\_ (*participantes da pesquisa*). A  
pesquisa terá a duração de \_\_\_\_\_ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em \_\_\_\_\_ e  
término em \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela  
instituição*), \_\_\_\_\_ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da  
instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em  
especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição  
coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos  
sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e  
bem-estar.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data).

\_\_\_\_\_  
Nome do (a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

## B – Carta de apresentação



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Polo:** \_\_\_\_\_

**Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a)** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

### Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S<sup>a</sup> o(a) cursista pós-graduando(a)

\_\_\_\_\_ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Diva Albuquerque Maciel**



## C – Termo de consentimento livre e esclarecido – professor



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre \_\_\_\_\_. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_.  
(*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional):

---