

ADRIANA ALONSO PEREIRA

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
INCLUSÃO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN.**

MARÍLIA

2019

ADRIANA ALONSO PEREIRA

**ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
INCLUSÃO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

MARÍLIA

2019

P436a	Pereira, Adriana Alonso Atitudes Sociais de professores da Educação Infantil sobre a Inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down. / Adriana Alonso Pereira. -- Marília, 2019 114 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Sadao Omote 1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Síndrome de Down. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ADRIANA ALONSO PEREIRA

ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial).

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Prof. Dr. Sadao Omote.

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

2º Examinador: _____

Dra. Camila Mugnai Vieira

Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Marília, SP.

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

Marília, 25 de março de 2019

À minha família, que sempre me apoiou em todos os momentos e me incentivou a ir mais longe, mesmo nas adversidades. Àqueles que acreditam na infância e no seu potencial.

AGRADECIMENTOS

A Deus por escrever certo por linhas tortas.

Agradeço ao meu querido orientador professor Doutor Sadao Omote por ter permitido adentrar no universo acadêmico e por ter fornecido condições para que eu buscasse me apropriar cada vez mais dos conhecimentos científicos.

Obrigada a todos os colaboradores que contribuíram de maneira direta ou indireta para a concretização desse trabalho, em especial aos professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa e a contribuir para a ampliação do olhar sob a perspectiva da infância.

Agradeço à minha família, ao meu querido pai por ter me ensinado a me valorizar. Agradeço em especial à minha mãe que me apoiou e me inspirou para seguir essa jornada, como exemplo de força, garra e dedicação.

Agradeço ao Lucas por todo apoio conferido em todas as fases da minha vida, pelo incentivo constante e por todo amor que houver nessa vida.

À Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e à Dr^a. Camila Mugnai Vieira pelas competentes contribuições no delineamento deste trabalho. Os apontamentos realizados na banca do exame geral de qualificação contribuíram para o aprimoramento deste estudo.

Agradeço ao grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” pelas valiosas contribuições que carregarei por toda vida. Em especial, agradeço à Maewa Martina Gomes da Silva e Souza por todos os ensinamentos e por toda parceria firmada.

Agradeço às professoras participantes dessa pesquisa que se dispuseram a contribuir com esse trabalho, muitas das vezes deixando de lado as suas atribuições. À todas vocês meus sinceros agradecimentos, não somente por possibilitar a concretização dessa pesquisa, mas também por toda conversa informal nos corredores escolares.

Agradeço a Rony Farto Pereira, pelas competentes correções desse trabalho.

Agradeço aos meus professores do Jiu-Jitsu e do Krav Magá, por terem me ensinado disciplina, persistência e respeito. OSS

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

A criança é feita de cem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,

as cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

O brincar é considerado uma atividade humana que favorece o desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança desenvolver-se em seus aspectos físico, cognitivo e emocional. Discussões a respeito do que os professores pensam sobre o brincar de crianças público alvo da educação especial, em especial crianças com síndrome de Down são importantes para avanços na área da Educação Inclusiva. O objetivo geral deste estudo foi o de investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down e suas atitudes sociais em relação à inclusão. Participaram deste estudo, nove professores. Os professores participaram de uma técnica de entrevista denominada recorrente com base num roteiro semiestruturado, que foi construído para essa pesquisa com a intenção de investigar o que professores da Educação Infantil que tivessem alunos com síndrome de Down matriculados em suas turmas pensam sobre o brincar. Também foi aplicada uma Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Foram realizadas três entrevistas com as professoras no horário de trabalho, com duração que variou de 10 a 20 minutos. Foram calculados os escores de cada participante na escala e as entrevistas foram transcritas e analisadas com base na Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos não puderam concluir haver relação entre as atitudes sociais em relação à inclusão e as concepções dos professores sobre o brincar. Conclui-se que é necessário a replicação de estudos dessa natureza, pois acredita-se que as concepções podem influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão, tratando-se da Educação Infantil a relação dos conhecimentos que o professor apresenta e suas atitudes sociais podem ser aspectos importantes na relação professor-aluno e ensino e aprendizagem, merecendo maior atenção por parte dos pesquisadores.

Palavras-chave: Educação Especial. Brincar. Síndrome de Down. Atitudes sociais.

ABSTRACT

Play is considered a human activity that favors child development, as it enables the child to develop in their physical, cognitive and emotional aspects. Discussions about what teachers think about playing of children targeted by special education, children with Down's syndrome are important for advancement in Inclusive Education. The general objective of this study was to investigate the conceptions of Early Childhood's teachers about the play of children with Down's Syndrome and their social attitudes towards inclusion. Nine teachers participated in this study. The teachers participated in a recurrent interview technique based on a semi structured script that was built for this research with the intention of investigating what kindergarten teachers who had Down's Syndrome students enrolled in their classes think about playing. A Likert Social Attitudes Scale in relation to Inclusion (ELASI) was also applied. Three interviews were conducted with the teachers during work hours, with a duration varying from 10 to 20 minutes. The scores of each participant in the scale were calculated and the interviews were transcribed and analyzed based on the content analysis. The results obtained could not conclude that there is a relation between social attitudes towards inclusion and teachers' conceptions about playing. It is concluded that it is necessary to replicate studies of this nature, because it is believed that conceptions can influence social attitudes towards inclusion, in the case of Early Childhood Education, the relation of the knowledge that the teacher presents and his social attitudes can be important aspects in the teacher-student relationship and teaching and learning, deserving more attention on the part of the researchers.

Key words: Special Education. Play. Down's Syndrome. Social attitudes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Função do brincar.....	50
Quadro 2 – Função do brincar 2ª entrevista	54
Quadro 3 – Comparativo das respostas das três entrevistas	57
Quadro 4 – O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil	58
Quadro 5 – O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil 2ª entrevista.....	64
Quadro 6 – Comparativo das respostas das três entrevistas.....	69
Quadro 7 – Dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos	70
Quadro 8 – Dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos 2ª entrevista	75
Quadro 9 –A criança com Síndrome de Down na Educação Infantil	79
Quadro 10 – A criança com Síndrome de Down na Educação Infantil 2ª entrevista	84
Quadro 11 – Comparativo de respostas das três entrevistas.....	88

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
1.1 Contribuições da psicogenética Walloniana	18
1.2 Marcos importantes na história da criança.....	26
1.3 O Brincar.....	31
1.4 A Educação e as interações sociais.....	38
1.5 Objetivo	44
2. Método	44
2.1 Local	44
2.2 Participantes	44
2.3 Materiais	45
2.4 Procedimentos de coleta de dados.....	46
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	48
3 Resultados e discussão	49
4 Estudo das atitudes sociais em relação à inclusão	90
5 Conclusões	95
6 Considerações finais	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado	109
APÊNDICE B – Ficha de Caracterização do Participante	110
ANEXO A – Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão	111

APRESENTAÇÃO

A maneira como a criança aprende sempre me fascinou muito. O meu primeiro contato com uma criança com Síndrome de Down se deu em 2013, no meu estágio do curso de Pedagogia. Era uma criança desacreditada pela escola, no sentido da aprendizagem pedagógica. Foi-me dada a função de auxiliar esse aluno nas atividades pedagógicas e cuidados pessoais. Nessa trajetória, sempre me questionei a respeito da sua aprendizagem, se, de fato, era uma criança que não iria avançar, porque apenas aprender a se limpar e a lavar as mãos já era o suficiente. Inquieta como sou, comecei a buscar alternativas para ver além do que já estava posto, comecei a buscar alternativas para acreditar que esse aluno poderia, sim, se desenvolver.

Concomitantemente a esse processo, tive o prazer de ter contato, através de uma professora de disciplina, com o texto “Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido”, de autoria do professor Dr. Sadao Omote. Esse texto me possibilitou ampliar a minha visão a respeito de como eu via a deficiência e também de como a sociedade a concebia. A minha intenção com aquele aluno foi aos poucos transpondo os limites que até então me eram impostos para, sobretudo, ao menos questionar tais conceitos que estavam enraizados em mim. O contato com esse aluno me permitiu, além de questionar os meus próprios mitos, questionar a visão da escola como um todo, levando-me a perceber que muito ainda faltava para reconhecermos que a deficiência e a não-deficiência faziam parte de um mesmo pano de fundo.

A busca por compreender o papel que as pessoas desempenhavam na sociedade e como eram determinados me impeliu a buscar cada vez mais textos que pudessem ampliar os meus conhecimentos. O contato com esses textos me fez chegar ao professor Doutor Sadao Omote, líder do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. A partir desse contato, tive o prazer de conhecer pessoas que contribuíram para a minha formação.

Iniciei meu Mestrado em 2017, na procura de compreender um pouco mais como as pessoas concebiam o diferente e de que modo eram afetadas por tais diferenças. O meu foco recaiu sobre a Educação Infantil, por ter tido provas diárias de que a infância guarda um enorme potencial e é justamente por ela que as

mudanças sociais podem acontecer. Sempre acreditei na infância e no seu potencial e, justamente em se tratando das deficiências, das diferenças interpessoais, do estigma, do preconceito, da discriminação racial, dos valores, da moral e da ética, o período da infância é reconhecido cada vez mais como fundamental para a discussão sobre todos esses aspectos e tem mostrado que as crianças podem, realmente, ser o futuro e a mudança que queremos ver.

O contato com a produção dos amigos do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” me fez chegar até a Dissertação da querida amiga Dr.^a Maewa Martina Gomes, intitulada *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. Essa pesquisa me apresentou a maneira como a criança é marcada pelo meio social, quando a autora traz os trechos de falas das crianças. Por intermédio desse estudo, tive o prazer de encontrar a Dissertação de Mestrado da Dr.^a Camila Mugnai Vieira, intitulada *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. Esse estudo me fez adentrar um pouco mais no campo das concepções sobre inclusão e como era possível modificar as atitudes sociais, através de estratégias bem dirigidas e fundamentadas.

Tais pesquisas, entre tantas outras que foram primordiais para a minha evolução acadêmica, contribuíram fortemente para a escolha do meu objeto de pesquisa do Mestrado, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Educação Especial, na UNESP de Marília. Eu me propus investigar as concepções de professores sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down e suas atitudes sociais em relação à inclusão. O interesse por saber o que os professores pensavam sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down foi despertado pela necessidade de considerar a importância da Educação Infantil, no processo formativo da criança como um todo, e que muitas das vezes não tem recebido a devida atenção, tanto das políticas públicas como da sociedade em geral.

Muitos desafios se mostram presentes, quando questionamos a importância da infância e da educação da criança pequena; especificamente, quando abordamos a educação da criança com Síndrome de Down, encontramos muitos entraves, pois a escola não parece estar preparada para lidar com a própria infância, muito menos quando nos referimos às crianças com Síndrome de Down. Dessa forma, o interesse pelo objeto de estudo me acompanhou e me inquietou,

durante todo o processo em que fui professora da Educação Infantil e quando também atuei na educação de crianças com Síndrome de Down. Pude perceber a necessidade de mobilização, não somente dos professores, mas também da equipe gestora, dos profissionais envolvidos, da Secretaria da Educação, dos familiares e da sociedade como um todo. Afinal, a infância não diz respeito apenas às crianças, mas também aos adultos que as cercam.

INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e, com isso, trouxe relevantes orientações para o trabalho com a criança de 0 a 6 anos, tendo como fundamental a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sob uma perspectiva ampla.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) explicitam princípios fundamentais para a Educação Infantil, como os princípios éticos, assim definidos:

Valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p. 87).

Nesse cenário, Kramer (2006, p. 805) destaca que os princípios da Educação Infantil “[...] enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências.”

Pensando numa educação de qualidade, não se pode deixar de discutir a importância da Educação Inclusiva e entender que ela se baseia no princípio de assegurar condições para que o educando se desenvolva da melhor maneira possível, através de técnicas organizadas e planejadas de acordo com as diferentes necessidades que possa apresentar.

A respeito da concepção de inclusão, Aranha (2001, p. 148) salienta que, “[...] no contexto da educação, o termo *inclusão* admite atualmente significados diversos. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional.”

Ao refletir sobre a finalidade da Educação Infantil, Kramer (2006, p. 800) destaca que as crianças, ao longo dos últimos anos, passaram a ser vistas em suas diferentes especificidades: “[...] as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura.”

Apesar dessas grandes conquistas, no que diz respeito aos direitos da criança, muito ainda precisa ser feito, quando se reflete sobre o papel da escola de Educação Infantil na vida da criança. Reconhecer os direitos da criança é um passo importante, porém, delimitar ações, para que esses direitos de fato possam ser cumpridos, parece ser uma tarefa inadiável.

Refletir sobre essas questões implica debruçar-se sobre as especificidades da infância. Ao tratar dessas especificidades, não podemos deixar de apontar o brincar como uma delas, pois, através do brincar, a criança se desenvolve em seus aspectos físico, psíquico e motor. A criança utiliza o brincar como uma forma de se comunicar com os outros, através de jogos de papéis, demonstrar inquietudes, gostos e desgostos. Desse modo, uma concepção clara da importância do brincar, no período da infância, demonstra-se como um pré-requisito para se tentar compreender o período da infância.

Assim, o professor da Educação Infantil é visto como o profissional capaz de refletir e atuar sobre essas especificidades da infância, de sorte a mediar as brincadeiras das crianças, com a intenção de possibilitar maiores condições de desenvolvimento global para elas.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA

A maneira como a criança se desenvolve e aprende tem sido amplamente discutida, principalmente no campo da Psicologia, uma vez que, historicamente, foram diversos os teóricos que buscaram explicar de que modo a criança, desde a tenra idade, se desenvolve e se apropria do conhecimento.

Wallon (1879-1962) trouxe contribuições sobre como a criança aprende e de que forma ela afeta e é afetada pelo meio social. Abordou a relevância do meio social para o desenvolvimento da criança, chamando-nos atenção para a maneira de se estudar a criança, enfatizando que tal estudo não deve ser feito de modo fragmentado, mas é necessário levar em consideração as diversas facetas que compõem o indivíduo, jamais separando-o em seus aspectos biológico, social e cognitivo, o indivíduo é um todo indissociável. “Cada fato deve ser estudado em seu devir, já que o psiquismo humano tem uma natureza contraditória, multifacetada dinamogênica, plena de fenômenos conflitantes.” (CERISARA, 1997, p. 41). A teoria walloniana acerca do desenvolvimento busca compreender o processo de evolução, contrapondo e aproximando a ontogênese, a filogênese e a patologia.

Wallon, em toda sua obra, trata das interdependências entre os aspectos afetivo, motor e cognitivo, de forma indissociável, porém, trataremos de cada aspecto separadamente, com a intenção de ter uma ideia mais clara sobre o que aborda cada aspecto e, ao final, traremos as contribuições de Wallon para a Educação e, quando possível, as aproximações de modo mais intimista entre os três aspectos.

A afetividade é descrita por Wallon, como um conjunto de emoções, sentimentos e paixão. De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 19) “processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis”.

A emoção está intimamente ligada às necessidades fisiológicas, funciona como um sistema que é acionado a cada situação “[...] é a emoção que imprime o real o seu tom. Mas inversamente os incidentes exteriores têm o poder quase infalível de desencadear.” (WALLON, 1968, p. 134). A emoção possui um caráter de plasticidade, porque a sua manifestação passa essencialmente pelo corpo, conforme suas necessidades, fazendo-se percebida pelos outros. “Está, portanto,

intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam.” (CERISARA, 1997, p. 44).

Essa ligação pode ser percebida quando a criança se sente em perigo, quando sente que vai cair, automaticamente o medo é desencadeado como uma reação de proteção contra as situações de perigo.

Os sentimentos não são como as emoções que são impulsivas e desencadeadas por fatores externos com reações imediatas, por sua vez, os sentimentos dizem respeito a um conjunto de representações que podemos utilizar para nos expressar, através da mímica ou da linguagem. O adulto já se apropriou de uma gama de recursos representacionais, sabe direcionar melhor a sua expressão de acordo com as diferentes circunstâncias. Por fim, a paixão diz respeito à luta constante ao caráter imediato das emoções, “Revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21).

O aspecto motor, por sua vez, é visto como indissociável dos aspectos afetivo e cognitivo, pois, ao mesmo tempo que o recém-nascido realiza movimentos involuntários, há ligada a essa ação a necessidade de comunicar-se com o outro, isto é, o ato motor está vinculado à necessidade de interagir com as pessoas, de expressar-se. À medida que a criança se desenvolve biologicamente e psiquicamente, novas necessidades de relacionar-se com o mundo surgem e, conseqüentemente, novas ferramentas são utilizadas. Uma delas é a função simbólica, a qual, apesar de estar presente na vida da criança desde a tenra idade, ainda precisa ser aprimorada conforme as necessidades de cada período da vida, que estão inscritas em um sistema acionado conforme as demandas de cada criança.

Ao aperfeiçoar a função simbólica, os movimentos realizados pela criança passam a ficar mais refinados e, com isso, o modo de comunicar-se e expressar-se também é aprimorado. Todos esses aspectos estão interligados e ajudam a compreender a criança, na sua totalidade (WALLON, 1968). “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade ela é um todo indissociável e original.” (WALLON, 1941/2017, p. 198).

A atividade mental da criança atravessa progressos: não se trata de um desenvolvimento único, em um mesmo plano, de sorte que o conjunto motor permita à criança garantir as funções responsáveis pelo movimento, fornecendo, assim, apoio tônico para as emoções e recursos para a construção de conhecimento. “A

motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico.” (DANTAS, 1992, p. 38). A vida psíquica requer o meio social.

Cada período do desenvolvimento da criança é evidenciado por uma série de aquisições e comportamentos específicos que não existem por si só, todavia, dependem e colaboram para o funcionamento do conjunto. Tais aquisições foram denominadas de atividade predominante. Tal atividade não pode ser analisada isoladamente e linearmente, com um fim em si, “[...] separada das práticas da criança, mas sim [como] aquisições que dizem respeito a um funcionamento do conjunto.” (WEREBE; BRULFERT, 1986, p.14). As atividades predominantes dizem respeito aos modos de agir que as crianças apresentam desde cedo, conforme cada idade, entretanto; como já mencionado, pode não acontecer da mesma forma com todas as crianças, pois estas apresentam diferenças expressivas entre si, mas, na maioria dos casos, são comportamentos muito parecidos entre as crianças. Wallon (1968) ressalta que o desenvolvimento da criança é marcado por situações conflitantes, oscilações, contradições.

O ato motor leva a criança a se deslocar e equilibrar-se. Num primeiro momento, ela exhibe movimentos sincréticos, até adquirir condições de transformar o movimento em intenção, de acordo com as situações demandadas pelo meio social. Através do movimento, a criança começa a estabelecer relações entre o seu corpo e o meio e entre os outros e os objetos (CINTRA; ALMEIDA, 2017).

A maturação das possibilidades sensoriais e motoras altera este quadro na medida em que produz as competências necessárias a exploração direta do meio. Por volta da metade do segundo semestre, o olhar está completando a lenta evolução que, a partir do acompanhamento de uma trajetória simples, horizontal, levou a possibilidade de seguir um objeto ao longo de qualquer deslocamento, por mais complexo que seja. Pelo final do primeiro ano a preensão mais eficiente, peculiar à espécie humana, aquela que opõe o polegar ao indicador, poderá ser realizada, superando as canhestras preensões palmares. (DANTAS, 1992, p. 92).

A maneira como a criança irá se relacionar com os outros, consigo mesma, inicialmente será pautada pela predominância de aspectos motores e emocionais. Ora, à medida que a criança aumenta o seu repertório de ações motoras e emocionais, abre espaço para que a consciência possa ser observada em seu comportamento (SILVA, 2007). A manifestação da consciência na criança pode ser observada no seu comportamento emocional, a partir do final do primeiro ano de vida, à proporção que o sistema nervoso e fisiológico começa a amadurecer e a

criança principia a se reconhecer como sujeito das reações; entretanto, a gênese das reações ainda é de natureza sincrética, isto é, a criança ainda não consegue diferenciar muito bem as circunstâncias advindas do seu corpo e do meio físico, do eu e do outro. Assim, a consciência “[...] é o resultado da síntese dialética derivada da maturação, do social e da experiência pessoal dessas suas reações, o que permite ao bebê utilizá-las de forma mais instrumental.” (SILVA, 2007, p.15).

Constitui exemplo a necessidade da criança de experimentar as diferentes alternâncias de uma mesma situação, indo de um extremo ao outro com a intenção de apreender cada uma das vivências. “Cobre e descobre, persegue e se faz perseguida, esconde o rosto e descobre o do outro, passa alternadamente de um pólo ao outro e vive cada uma das emoções correspondentes.” (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 44). Tais alternâncias existem para que o bebê possa criar um repertório de movimentos, os quais, inicialmente, são motivados por uma carga emocional, sendo a principal fonte de comunicação entre o adulto e o bebê, com a finalidade de mais tarde poder modificar tal repertório.

O bebê começa a deixar de ser dominado pelas emoções com cunho imediatista, porque estas são mais motivadas por necessidades básicas, passando a controlar melhor a situação, a ter maior domínio sobre os seus atos e a aprender a direcioná-los. “Por essa razão, age primeiramente em direção ao meio humano, para só mais tarde mobilizar-se perante o mundo físico.” (SILVA, 2007, p. 15). O meio humano se refere ao campo das relações e vínculos afetivos com as pessoas de convivência. O meio físico diz respeito ao mundo de possibilidades instrumentais.

No segundo ano de vida, após a intensa exploração do ambiente na fase sensória motora, com a “[...] a aquisição da marcha, ela passa a explorar o ambiente, locomovendo-se por si própria.” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 207). Com isso, as ações da criança estarão mais voltadas para o ambiente físico: isso quer dizer que ela começará a compreender e diferenciar as suas atitudes dos outros, o seu corpo dos objetos, a utilizar os instrumentos de que dispõe para resolver problemas.

À medida que o ato motor começa se tornar um instrumento mais sofisticado, pelas demandas do conjunto de situações vividas pela criança, novas necessidades vêm a surgir, pois a comunicação precisa deixar de ter um cunho primitivo para dar saltos qualitativos, de sorte que a representação por meio da função simbólica principia a ganhar espaço na atividade psíquica da criança. Novas

necessidades surgem, enquanto a criança se desenvolve biologicamente e psiquicamente. Isso significa que não somente o ato motor requer novos usos, a partir do repertório construído pela criança, mas que também os campos afetivo e cognitivo necessitam de ampliação.

O surgimento da capacidade de representação parece ser anterior à imitação, que é definida como “[...] o ato através do qual um modelo é reproduzido, a representação do modelo é sua condição necessária; por conseguinte o poder de formar representações seria anterior à imitação.” (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 83). Existe uma estreita relação entre o ato motor e a imitação; com o desenvolvimento da criança e o amadurecimento de todo o conjunto, as funções imitativas também amadurecem:

Elas obrigam a reconhecer um estado do movimento, em que este deixa de confundir-se com as reações imediatas e práticas que as circunstâncias fazem surgir *de seus automatismos e um estado de representação, em que o movimento contém a representação, antes mesmo que ela possa traduzir-se em imagem ou explicitar os traços que deveriam compô-la.* (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 84).

São exemplos: a criança que chora, ao ver um boneco sendo recortado, objetos sendo cortados ao meio, figuras de pessoas chorando. Esse processo Wallon chamou de simpatia, pois a criança aparentemente se compadece com uma suposta dor imaginária que ela enxerga nas imagens, ações e nos outros, porém, essas vivências ainda estão muito confusas em sua cabeça, isto é, ela ainda não consegue compreender os distanciamentos entre o real e o imaginário, o eu e o outro. O que a criança “[...] sabe associar não são dois objetos primitivamente distintos, mas aquilo que ela destacou de um mesmo conjunto perceptivo.” Isso quer dizer que a percepção da criança ainda está muito ligada ao real, às pessoas ao seu redor e, dessa forma, ela ainda não é capaz de distinguir muito o concreto da fantasia, no nível representativo, “[...] assim, em um simples retângulo ela verá uma casa; em um círculo, sua mãe.” (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 46).

A linguagem é uma das formas pela qual podemos observar o desenvolvimento da criança como um todo. Em busca da construção do eu, a criança emprega as mesmas palavras para designar coisas diferentes, como a palavra “mamã”, podendo ao mesmo tempo significar que ela está com fome e pede o leite, ou quando vê outra criança e supõe que a mesma esteja também com fome.

Isso acontece, porque a percepção da criança ainda está muito ligada à experiência concreta e não consegue fazer diferenciação entre si e o outro, entre suas necessidades e as dos outros, “[...] mas em sua própria ação, a criança distingue mal suas intenções e seus objetos, os efeitos e as causas, sua sensibilidade própria e a do outro, o agente e o paciente.” (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 47).

No processo de maturação, a criança começa a refinar o emprego do pronome “eu”, porque até então, ela se dirigia a si mesma pelo próprio nome, comumente na terceira pessoa, motivada cada vez mais a firmar a sua personalidade perante os outros e as situações. Conforme Silva (2007), aos poucos, a criança começa a voltar-se para si, em busca da construção de sua personalidade, todavia, esse processo irá se consolidar apenas após a adolescência, pois a linguagem ainda está sendo usada para se descobrir e diferenciar-se do outro. A criança passa a categorizar as situações e as pessoas. No final da adolescência, já sabe escolher melhor entre os instrumentos de que dispõe para lidar com as novas transformações, com maior consciência.

A importância conferida por Wallon ao tripé motor, afetivo e cognitivo, para o desenvolvimento infantil, faz com que sua teoria de desenvolvimento esteja alinhada aos objetivos da Educação Infantil, porque pressupõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, é nessa etapa que a criança firmará as bases para o desenvolvimento da sua vida psíquica e que se estenderá por toda sua vida. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, esta é a finalidade do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de idade:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29).

De acordo com Angotti (2010), os avanços na área da Educação Infantil podem ser percebidos pela criação de leis que resguardem os direitos da criança, bem como através da ampliação de pesquisas nessa área de conhecimento. Entretanto, apesar de essa área estar ganhando contornos mais nítidos, ainda é preciso que a sociedade reconheça cada vez mais a primeira etapa da Educação Básica como tão importante quantos as outras etapas, e isso implica reconhecer e respeitar os direitos da criança enquanto ser humano em potencial desenvolvimento.

Refletindo sobre a importância da educação, Wallon (1968) acreditava que a escola era indispensável no desenvolvimento da criança, pois a diversificação de ambientes é primordial para o seu pleno desenvolvimento. O ambiente familiar é imposto e carregado de relações afetivas, não menos importantes, porém, interações variadas são consideradas ricas para o desenvolvimento, visto que possibilitam à criança exercer a sua personalidade, porque, de certa forma, o vínculo familiar lhe é imposto, enquanto no ambiente escolar ela pode decidir com quem irá se relacionar e, portanto, enfrentar os dilemas advindos das relações interpessoais. Vejamos uma afirmação acerca da importância da convivência com outras crianças:

Para Wallon, o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas. (WEREBE; BRULFERT, 1986, p. 25).

Werebe e Brulfert (1986) ressalta um dos aspectos primordiais que devem ser levados em consideração nas relações estabelecidas entre aluno, conhecimento, colegas de classe e professor. Segundo a autora, a teoria walloniana contribuiu muito para o ensino, pois destaca o papel desempenhado pelo professor na relação ensino/aprendizagem como indispensável, de sorte que chama a atenção para a necessidade de o professor conhecer as etapas de desenvolvimento da criança, a fim de orientar a ação educativa, sabendo escolher recursos materiais e humanos que atendam às necessidades dos alunos. Um exemplo sobre os cuidados que o professor deve ter, ao lançar mão de estratégias educativas, é a proposta de trabalhos em grupo comumente utilizadas no ambiente escolar, já que, ao mesmo tempo que professores lançam mão dessa estratégia, com a intenção de favorecer a aquisição de conhecimentos, pode-se correr o risco de colocar um grupo contra o outro, em uma certa competição que pode levar à inferiorização de algum dos grupos.

Conforme Angotti (2010), os profissionais que atuam junto à Educação Infantil não poderão perder de vista as especificidades da infância, isto é, a ludicidade, os jogos e o brincar, os quais são características inerentes a essa etapa da vida. O brincar é uma das linguagens que a criança utiliza para se desenvolver; desse modo, é também papel da Educação Infantil propiciar esse desenvolvimento,

através de linguagens próprias à criança, seja através dos jogos, seja do brincar e de linguagens artísticas (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2009).

Com efeito, este artigo expressa a finalidade da Educação Infantil, realçando o direito da criança ao desenvolvimento; assim, é necessário pensar a maneira como a escola vem lidando com as diferentes necessidades da criança e se está instrumentalizada para fornecer condições para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Angotti (2010), é preciso que a sociedade em geral, de fato, reconheça a importância da infância e que busque disseminar os conhecimentos já produzidos acerca da Educação Infantil, de forma a favorecer a defesa e a garantia dos direitos da criança.

1.2 MARCOS IMPORTANTES NA HISTÓRIA DA CRIANÇA

Nem sempre a criança foi concebida como um ser humano com particularidades. Até chegarmos na ampliação do conceito de infância como hoje concebemos, muitas mudanças históricas e culturais precisaram ocorrer. Ariès (1978) relata que na idade média a criança era vista como uma extensão da vida adulta, e que, portanto, era desprovida de identidade própria. Um exemplo que retrata a concepção da infância da época é a miniatura otoniana, que é a representação de um mini homem reduzido apenas em tamanho, porém sem traços e características infantis. À medida que a criança crescia passava a integrar a sociedade de maneira estreita ao universo dos adultos, com isso, o desenvolvimento da criança era atrelado as funções que a criança desempenharia na sociedade, tal como sua participação no mundo do trabalho, nas cortes.

As características próprias da criança que até então não eram encontradas na idade média, Ariès (1978) chamou de sentimento de infância. Segundo Cauvilla (1999) no século XVI aparecem os primeiros indícios do que posteriormente seria reformulado como mais próximo de um sentimento de infância, concebido na modernidade. De acordo com o autor, a “paparicação” foi um dos marcos resultantes das relações estabelecidas no núcleo familiar. Posterior a isso no século XVII com os intelectuais e jesuítas surge um incômodo em como as crianças eram tratadas e que contribuiu para aperfeiçoar cada vez mais as concepções sobre a criança, denominado de sentimento de infância “verdadeiro”. Essas pessoas “recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo, preservar e disciplinar” (ARIÈS, 1981, p. 163-4).

As mudanças históricas que possibilitaram a localização do início de um sentimento de infância, no Brasil, não ocorreram concomitantemente aos acontecimentos na Europa. A descoberta de um sentimento de infância, em nosso país, se deu com quase dois séculos de diferença em relação à Europa. Na verdade, o sentimento de infância já podia ser observado, no Brasil, no século XVI (KUHLMANN-JR, 2007).

Durante o século XIII, a busca pela representação a propósito das crianças começa a ganhar um pouco mais de corpo, quando surge a imagem divina de um anjo jovem. Esse período é marcado pela função desempenhada pelas

crianças jovens nas missas: “[...] as crianças eram educadas para ajudar a missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas. ” (ÀRIES, 1978, p. 52). Nesse período, a figura do menino Jesus e a da Nossa Senhora menina também contribuíram para a construção do sentimento de infância.

Uma ressalva precisa ser feita acerca deste texto. Ora, não é intenção aqui mencionar os aspectos históricos de maneira linear, porque a história não pode ser caracterizada linearmente; entretanto, nosso objetivo é trazer alguns marcos importantes, porém não únicos, que fizeram parte da construção do que entendemos nos dias de hoje por infância.

Nos séculos XV e XVI, a representação da criança começa a ganhar movimento e, se antes a criança era representada de maneira estática, agora ela está em movimento; a criança é representada nas diversas situações do cotidiano, com sua família, na missa, na multidão, sempre acompanhada pelos adultos, com a mãe ou até mesmo realizando as suas necessidades fisiológicas. Afinal, a criança estava participando de tudo, todavia essa participação não estava condicionada às necessidades da infância. Devido a mortalidade infantil ser algo muito comum e recorrente as crianças eram tratadas como seres frágeis, de sorte que a maneira como as pessoas lidavam com a morte das crianças seria algo estranho, aos olhos da modernidade de hoje.

No final do século XVII, foi possível perceber a intenção, por parte da camada mais abastada da sociedade, em reconhecer as diferenças do período da infância em relação à fase adulta. Assim, “[...] é certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. ” (ARIÈS, 1978, p. 25). A visão divina do ser infantil como puro e inocente trouxe profundas contribuições na forma como a criança passaria a ser vista. Cabe ressaltar que a família também desempenhou importante papel em como a infância passou a ser concebida. A configuração de matrimônio anunciada pela Igreja fez com que os filhos fossem vistos como sagrados:

Esse interesse pela criança precedeu em mais de um século a mudança das condições demográficas, que podemos datar aproximadamente da descoberta de Jenner. Correspondências como a do General de Martange mostram que algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças. Essa preocupação contra a varíola traduzia um estado de espírito que deve ter favorecido também outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido. (ARIÈS, 1978, p. 61).

A criação da creche, enquanto instituição, é apontada pelas referências históricas, a partir da necessidade de atender às mães que precisavam trabalhar fora de casa. Com efeito, desde a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, a mão de obra feminina começou a ganhar espaço e, com isso, novas necessidades surgiram – sendo a creche uma delas (DIDONET, 2001).

No Brasil até o final do século XX predominava o caráter assistencialista das creches que muitas das vezes eram associadas à orfanatos, para as mães trabalharem as crianças precisavam de um lugar para deixar seus filhos, porém não eram todos os tipos de famílias que procuravam essas instituições. As famílias ricas optavam por ter uma babá. “[...] Para os filhos das mulheres trabalhadoras a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita” (DIDONET, 2001, p.12).

Com as intensas mudanças no setor industrial, a organização familiar também enfrentou mudanças e uma delas se refere à estrutura familiar, na qual anteriormente havia uma descentralização do papel realizado pelo responsável que cuidava da criança, papel que não estava definido e, muitas vezes, a criança ficava sob os cuidados de tios, avós, primos, irmãos e pais. Com a necessidade dos pais trabalharem fora, as crianças acabavam ficando sozinhas e com isso, ficavam vulneráveis, pois estavam submetidas a muitas adversidades, as quais colocavam em risco a sua saúde e segurança. Esse cenário começa a despertar a sociedade como um todo para essa problemática e grande atenção passa a ser dada “[...] pelos religiosos, empresários e educadores.” (DIDONET, 2001, p.12).

De acordo com Haddad (1997), o atendimento à criança foi marcado por dois tipos, associados à classe social de pertencimento de cada criança. De um lado, existia um atendimento voltado a suprir as carências básicas de necessidade das crianças pobres, como “[...] segurança, higiene, bem-estar, proteção, alimentação e aquisição de hábitos.” (HADDAD, 1997, p.1). Do outro lado, havia um

atendimento direcionado para o desenvolvimento de habilidades e dirigido intencionalmente às crianças de classes superiores.

Ainda segundo o autor, é possível observar marcas provenientes dessa diferenciação de atendimento até hoje, na sociedade:

Na utilização de diferentes termos para expressar um atendimento de tipo integral ou parcial, na vinculação administrativa, a órgãos de bem-estar social, saúde ou educação; ou ainda nos debates políticos sobre as prioridades atribuídas ao atendimento à criança em idade pré-escolar. (HADDAD, 1997, p. 1).

O autor ainda discute a diferença que existe entre os termos *sistema de cuidado infantil* e *sistema pré-escolar*. Apesar de ambos se referirem ao público infantil, carregam significados distintos e profundamente enraizados na nossa sociedade. O primeiro objetiva suprir as necessidades da família, enquanto o segundo diz respeito às necessidades da infância propriamente dita.

Haddad (1997) salienta que, com o surgimento dos movimentos sociais que reivindicavam direitos sociais mais amplos, houve mudanças no caráter das creches, trazendo “[...] superação do assistencialismo que predominava no atendimento da faixa etária de 0 a 6 anos, especialmente quando vinculado ao setor de bem-estar social.” (HADDAD, 1997, p. 2).

A esse respeito, Kuhlmann-Jr (2007) afirma que, na década de 1970, foi possível verificar o papel que, de fato, a assistência estava desempenhando na área educacional, com um caráter paternalista, aparentemente demonstrando “[...] uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora.” (KUHLMANN-JR, 2007, p. 27). O desenvolvimento científico e tecnológico vivenciado, na época, fez com que grande atenção fosse conferida por parte dos empresários, poder judicial, médicos, religiosos e pedagogos às instituições de escolas primárias, aos jardins de infância, creches e aos internatos, levando tais instituições a criar condições propícias para a disseminação de ideias acerca da imagem do pobre

Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriam uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua, que, por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século. (KUHLMANN-JR, 2007, p. 28).

Durante muito tempo, as creches podiam ser confundidas claramente com orfanatos, porque, no Brasil, existia um agravante da situação, sendo possível encontrar muitas crianças abandonadas e órfãs, cujas mães não tinham condições de cuidar delas. Nesse cenário, grande atenção começa a ser despendida pelo poder público para a criação de leis que resguardassem os direitos da criança pequena, a partir de 1940.

Com o avanço da industrialização, as mães precisavam trabalhar e deixar os filhos sob o cuidado de alguém e, dessa forma, houve um aumento do número de instituições gerenciadas pelo poder público.

Didonet (2001) ressalta que, para superar o modelo vigente da época, era necessário que o atendimento à criança pequena não ocorresse em função das suas carências enquanto cidadã, ou seja, porque era pobre ou porque a mãe precisava trabalhar e não tinha com quem deixar os filhos, mas deveria acontecer pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito em desenvolvimento, isto é, o foco do atendimento deveria estar ligado às necessidades da criança.

Avanços importantes foram alcançados no que diz respeito aos direitos da criança. A constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 asseguram o direito ao atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Didonet (2001), houve avanços na concepção de atendimento à criança pequena, de modo que, nos dias de hoje, pode-se verificar que, em muitas instituições, a visão assistencialista da creche já está em desuso, em parte, pela própria Constituição e, em parte, pela criação de leis que amparam a criança e garantem os seus direitos. Entretanto, muitos desafios ainda estão em questão, para que de fato a oferta de uma educação de qualidade seja disponibilizada à criança. O autor ainda enfatiza:

Tanto a creche deve ser boa para cumprir as funções de cuidado e educação quanto a família tem de possuir condições materiais, ambientais, afetivas e conhecimentos para atender às necessidades de seus filhos pequenos. A LDB montou a equação da maneira correta: a Educação Infantil tem um papel complementar ao da família no cuidado e educação da criança. Nem substitutivo nem alternativo. (DIDONET, 2011, p. 17).

Nessa direção, Kuhlmann-Jr (2007) destaca que a criança é produtora de história e não se deve pensá-la como alguém que está inerte aos acontecimentos da sociedade; pelo contrário, é possível observar que muitas foram as concepções construídas acerca da criança e da infância e, da mesma forma, pode-se perceber as mudanças que ocorreram mediante intensos acontecimentos que marcaram toda a sociedade, durante os séculos. Logo, é preciso localizar a criança no espaço-tempo, localizá-la na história e se apropriar dessa história, para compreender os avanços em relação às concepções de criança e também verificar o que, dos tempos remotos, ainda está presente nos dias de hoje.

1.3 O BRINCAR

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na vida da criança, pois tem por objetivo favorecer o acesso ao mundo de conhecimento que a ela se apresenta. É um espaço para a construção e apropriação de uma cultura da infância (ANGOTTI, 2010).

A finalidade do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos de idade está expressa na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que estabelece: “[...] o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ”

Durante toda a história da criança, podemos perceber o quanto as concepções de infância se alteraram, no decorrer dos tempos, bem como o caráter de atendimento à criança pequena, nas diferentes instituições. Assim, com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com Angotti (2010), passou-se a

Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às práticas didáticas pedagógicas até então oferecidas, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil. (ANGOTTI, 2010, p. 19).

O educar, o cuidar e o brincar são funções indissociáveis, na Educação Infantil, portanto é necessário que a comunidade escolar se organize, de sorte a possibilitar um ensino pautado em situações de aprendizagem significativas, tendo em vista que a criança está em desenvolvimento e possui necessidades de cuidados, como higiene e alimentação, além de que a ela sejam disponibilizadas situações de aprendizagens significativas que a desafiem. Nessa direção, compreender essa indissociabilidade implica oferecer à criança um ensino integrado, que respeite o seu desenvolvimento. É preciso refletir sobre o papel desempenhado pelo cuidar e o educar, dentro de uma instituição de Educação Infantil.

Craidy e Kaercher (2001) sinalizam a importância da relação entre o cuidar e o educar, na Educação Infantil, como processos fundamentais, pois se sabe que a criança pequena precisa se sentir segura e protegida, a fim de que possa explorar as situações que ela vivencia: através das pessoas e com as pessoas, a criança se apropria de toda a história. “Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16).

De acordo com Kramer (2003), a finalidade da Educação Infantil não deve estar situada apenas na instância dos cuidados básicos da criança, tampouco a escola deve ser vista somente como local de aprendizagem. Na realidade, o brincar desempenha importante papel nesse contexto, conforme Winnicott (1971/1975):

É no brincar, e talvez apenas no brincar que a criança ou adulto fruem na sua liberdade de criação” [...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança, ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral [...] (WINNICOTT, 1971/1975, p. 79-80).

Já Brougère (2002, p. 20) defende que o “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” Ainda nessa direção, Wajskop (2009, p. 33) ressalta:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades.

O brincar é apontado por diversos autores como primordial na etapa da infância, sendo tomado como uma das atividades principais realizadas pela criança (WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 2013; BROUGÉRE, 1998).

Expressado seu ponto de vista, escreve Dornelles (2001, p. 104): “Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca.”

Ainda nesse sentido, o brincar é descrito pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) com estas palavras:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

O brincar possibilita à criança conhecer as distintas naturezas das relações estabelecidas no decorrer das diferentes situações. Aos poucos, a criança se apropria das competências necessárias para atuar diante dos colegas e das diversas situações que a ela se apresentam (BRASIL, 2001). “Isso, por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.” (MOYLES, 2002, p. 20).

Piers e Landau (1980) enfatizam que o brincar “[...] desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional [...] o hábito de ser feliz.” (PIERS, LANDAU, 1980, p.43).

Conforme Moyles (2002), o conceito do brincar é complexo, pois muitas questões estão envolvidas no brincar. De acordo com o autor, a motivação

demonstrada por uma criança, ao brincar, pode ser de variadas espécies. A situação lúdica é um dos fatores que modificam a ação do brincar, entretanto o brincar pode assumir diferentes papéis, dependendo das situações, podendo ser resultado de uma fuga de conflitos.

A necessidade do brincar é algo que pode ser observado nas crianças, nos adultos e até mesmo nos animais. O autor fornece exemplos de como o brincar pode ocorrer com os diferentes seres. No caso dos adultos, a necessidade pode estar associada à tentativa de resolver situações que envolvam tensões internas; um exemplo disso é o desenho feito pelo adulto no canto de uma folha, enquanto conversa ao telefone. No caso dos animais, um bom exemplo é o cachorro que pode pegar um brinquedo e jogá-lo para o alto, com o objetivo de interagir com o adulto (MOYLES, 2002).

Ainda conforme Moyles (2002), durante muito tempo, os estudos sobre o brincar tiveram um enfoque mais voltado para a definição do que seria o brincar, todavia o fenômeno do brincar não é algo que está muito claro e que dispensa investigações.

Wallon (1968) faz uma comparação entre o jogo e o trabalho. O jogo está para a criança, assim como o trabalho para o adulto, o jogo está intimamente ligado ao lazer, porém não significa que seja uma atividade menos sofisticada. O jogo é uma atividade em que a criança dispõe suas energias de forma “[...] muito mais consideráveis do que as necessárias para uma tarefa obrigatória” (WALLON, 1968, p. 76).

Para Wallon (1968) existem quatro tipos de jogos, os funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação. Os jogos funcionais estão intimamente ligados às necessidades da criança se movimentar, de descobrir os efeitos de suas ações. Nesse tipo de jogo, a criança balança os braços para ver o que acontece, observa, produz sons. Os jogos de ficção dizem respeito a capacidade representativa da criança, corresponde ao período em que utiliza os objetos para se referir a outros.

Nos jogos de aquisição a criança continua a observar a tudo e a todos na busca de apreender cada detalhe do que vivencia, através da convivência com as pessoas, cenas, histórias e canções. Por fim os jogos de fabricação em que o prazer da criança está em ver as transformações dos objetos através de suas ações, por isso a criança realiza combinações, testa, troca, experimenta as diversas possibilidades dos objetos.

Um aspecto importante a ser mencionado se relaciona com as diferenças existentes entre as crianças, as quais implicam necessidades distintas para crianças diferentes. Dessa forma, Moyles (2002) ressalta que os professores devem estar atentos às manifestações dessas diferenças e, no brincar, essas diferenças se tornam visíveis, à medida que o professor está atento e busca compreendê-las. Nenhuma criança é igual à outra, isto é, elas têm necessidades diferentes umas das outras e, ao brincar, é possível igualmente perceber essas manifestações. O professor deve observar essas diferenças e como as crianças externalizam as suas vivências por meio do brincar.

Com a proposta da Educação Inclusiva, todas as crianças possuem direito ao ensino voltado para o atendimento das diferenças que possam apresentar. E, para isso, os espaços, tempo e materiais na Educação Infantil deverão ser organizados de maneira acessível para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como eixos norteadores da proposta pedagógica as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Muitos estudos têm sido feitos, buscando-se identificar e descrever como a atividade do brincar tem sido organizada para as crianças com deficiência (PINTO; GÓES, 2006; MARCOLINO, 2013; HUEARA et al., 2006).

Marcolino (2013) levantou quatro aspectos de uma condição especialmente criada para o brincar: tempo e espaço (quando e onde se brinca) e os temas e conteúdos (do que e como se brinca). Verificou que as ações e intervenções que o professor realiza, na organização de espaços e tempo, são aspectos primordiais no desenvolvimento das crianças.

Hueara et al. (2006) realizaram um estudo com quatro crianças, de idade variando entre 4 e 7 anos, tendo por objetivo descrever a maneira como as crianças com deficiência visual brincavam. As crianças demonstraram reconhecimento de objetos, criação de cenas narrativas e faz de conta e passaram a explorar objetos que usualmente não exploravam. As autoras concluíram que as situações de brincadeira permitiram às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades, mais do que caracterizá-las por suas incapacidades.

Silva et al. (2016) pesquisaram igualmente a percepção de pais e de terapeutas ocupacionais sobre o comportamento lúdico de crianças com paralisia cerebral, percebendo que as crianças, independentemente de sua dificuldade motora, demonstraram atitude, ação e interesse pelo brincar.

Pinto e Góes (2006) promoveram um estudo com 12 crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, que frequentavam uma instituição especial, com o objetivo de investigar as relações que se estabelecem no contexto do brincar entre as crianças e adultos. Encontraram que, quando as crianças são deixadas com seus próprios recursos, apresentam baixa disposição para participar de brincadeiras coletivas. No entanto, dependendo da qualidade da mediação do adulto, nesse processo, elas são capazes de engajar-se em situações imaginárias relativamente complexas.

Diegues (2015) analisou o brincar de oito crianças com Síndrome de Down utilizando o modelo lúdico que consiste na aplicação de dois protocolos: entrevista inicial com os pais e avaliação do comportamento lúdico na criança. Os resultados indicaram que ao oferecer diferentes tipos de brinquedos e a exposição a situações lúdicas as crianças demonstraram maior interesse por estímulos sonoros. A respeito do jogo de papéis as crianças apresentaram mais dificuldades na definição das regras e papéis na brincadeira. Pereira (1996) a partir do pressuposto de que a intervenção do adulto no processo de construção do jogo simbólico pudesse garantir às crianças com Síndrome de Down um maior domínio das funções exigidas e maiores possibilidades de interação, realizou uma pesquisa com oito crianças, as quais foram observadas em treze sessões de jogos e os resultados indicaram que as crianças com Síndrome de Down são capazes de incorporar a estrutura dramática do jogo simbólico, utilizando-o para realizar os seus próprios jogos improvisados, independentemente do adulto.

Ambas as pesquisas demonstram a importância do adulto na percepção de como as crianças brincam e interagem com os objetos e pessoas. Apesar da dificuldade encontrada por Diegues (2015) em seu estudo sobre o brincar das crianças com Síndrome de Down, o estudo de Pereira (1996) demonstrou que as crianças não tiveram tantas dificuldades na organização dos jogos improvisados. Isso quer dizer que a presença do adulto é importante para direcionar, elucidar os caminhos que a criança faz com a intenção de compreender as situações e relações com o meio, entretanto também é possível perceber que a Síndrome de Down não é determinante na condição do brincar, isso pode variar, para tanto, o adulto precisa estar atento às circunstâncias do brincar para que quando necessário, realize intervenções para que a criança possa refletir sobre suas ações.

Anhão (2017) teve por objetivo verificar, categorizar e analisar comportamentos de crianças com Síndrome de Down, comparadas a crianças com

desenvolvimento típico, inseridas em escolas de Educação Infantil. Foram participantes do estudo quatorze crianças. As crianças com Síndrome de Down desempenharam comportamentos similares às de crianças com desenvolvimento típico, entretanto a frequência de tais comportamentos diferenciou-se. As crianças com Síndrome de Down solicitaram mais a ajuda de colegas e da professora perante as situações. As crianças com Síndrome de Down também demonstraram precisar de maior apoio psicomotor. Conforme o autor, as diferentes dificuldades enfrentadas pela criança com Síndrome de Down também podem estar ligadas a maneira como o ambiente é organizado para os momentos da brincadeira. Ressalta que os profissionais e professores devem estar atentos às condições de aprendizagem que são ofertadas aos alunos, bem como os diferentes aspectos que se relacionam a aprendizagem influenciam no momento do brincar.

Em geral, percebe-se que essas pesquisas apontam a importância de a atividade do brincar ser organizada, para que as crianças possam atingir suas máximas potencialidades e, a fim de que isso ocorra, um ambiente acolhedor é fundamental para que os objetivos educacionais possam ser atingidos. Nesse sentido, é de suma importância o papel do educador enquanto observador para que propicie as melhores condições de aprendizagem aos alunos, organizando a disposição da sala de aula ou espaços, percebendo a maneira como a criança se relaciona com os objetos e colegas, perceber o comportamento do aluno tanto no brincar livre e estruturado.

Permitir que o aluno possa escolher os brinquedos e materiais é de suma importância para atingir as máximas potencialidades de aprendizagem, disponibilizar no ambiente da sala de aula os diferentes tipos de objetos constituídos por diversos materiais contribui para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 1996).

Um outro aspecto importante que deve ser considerado nos objetivos educacionais diz respeito às relações interpessoais. Wallon (1968) as destaca como fundamentais para a aprendizagem da criança, dessa forma, o grupo social que a criança está inserida favorece a percepção das diferenças entre os colegas e o exercício da sua própria personalidade.

1.4 A EDUCAÇÃO E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

O direito à educação e à diversidade consta em diversos documentos oficiais, como a própria Constituição Brasileira de 1988, a qual prevê a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Não é de hoje que os debates acerca da educação vêm colocando em posição de destaque a importância da educação escolar para a formação humana. Contudo, muito se tem discutido a respeito da figura do professor na contribuição para uma educação de qualidade. A legislação assegura e define parâmetros para a qualidade de ensino (BRASIL, 1996, 2014), de sorte que os indicadores de qualidade, mais especificamente na Educação Infantil, “[...] revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sincréticas sobre ela.” (BRASIL, 2016). Um dos indicadores apontados se refere ao campo das interações, divididos da seguinte forma:

Interação criança/ adulto; Interação criança/ criança; Interação adulto/adulto; Interação unidade educacional/ comunidade (BRASIL, 2016, p.40)

A esse respeito, Omote, Baleotti e Brito (2014 p. 204) concebem as interações sociais como um importante elemento que compõe a relação entre ensino e aprendizagem, “[...] tanto em aspectos mais específicos de situações cotidianas de sala de aula, como em aspectos mais amplos referentes às interações dos diferentes segmentos da comunidade escolar e destes com a comunidade em geral.”

Nesse sentido, é notória a importância que vem sendo conferida ao ambiente educacional e a sua função de possibilitar a todos os alunos uma educação preparatória para a vida cidadã e, para isso, um ambiente acolhedor é fundamental para auxiliar a aprendizagem de todos os alunos, inclusive as crianças com

deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Um grande avanço observável é que, nos dias de hoje, as discussões educacionais não estão centradas apenas nos aspectos relativos à aprendizagem e ao tripé aluno-professor-conhecimento: as discussões avançam no sentido de considerar o meio social no qual a criança está inserida, e isso significa considerar as diferentes facetas que permeiam as relações entre professor, aluno, equipe gestora, família, conhecimento e ensino.

De acordo com a legislação brasileira, as crianças público-alvo da Educação Especial deverão ter a “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.” Para que isso ocorra, alguns fatores devem ser levados em conta, dentre os quais certos aspectos políticos, educacionais e sociais.

Stainback e Stainback (1999) ressaltam a existência de fatores que contribuem para a efetivação da inclusão educacional, evidenciando a necessidade de uma modificação das escolas, nos planos estruturais, ideológicos, culturais e da formação de profissionais.

Conforme Mazzota (2003, p. 47), “[...] a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro enquanto cidadão.”

A Educação Inclusiva requer uma série de mobilizações de diversos setores, tais como capacitação de professores envolvidos, apoio familiar, materiais e recursos, dentre outros elementos. Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014) destacam a importância de estudos dedicados a aspectos ligados ao meio social. Na verdade, o foco das pesquisas esteve mais voltado ao deficiente e suas incapacidades; hoje, é possível notar uma ampliação na visão do deficiente, considerando os aspectos sociais que também influem no processo inclusivo, visto que ter um olhar também para as “[...] características pessoais e profissionais dos professores, suas atitudes sociais frente à inclusão, o modo como se percebem no domínio das competências profissionais e como operacionalizam seus conhecimentos em sala de aula” pode contribuir para a uma educação de qualidade (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014, p. 152).

Sabendo da importância que vem sendo conferida pelos documentos oficiais e pela própria legislação ao ambiente educacional, considerando as interações

sociais, um importante objeto de estudo da psicologia social que pode contribuir nas discussões educacionais são as atitudes sociais. O estudo das atitudes sociais tem sido empregado em diversas áreas do conhecimento com a intenção de possibilitar a construção de conhecimentos acerca dos diferentes fenômenos sociais.

As atitudes sociais são definidas como uma predisposição em relação a um objeto ou fenômeno, podendo ser positiva ou negativa, conforme ressaltam Krech, Crutchfield e Ballachey (1969). A maneira como nos organizamos em relação às pessoas e situações se refere ao objeto atitudinal e, quanto ao que nos organizamos (pessoas, situações), se relaciona ao objeto social. Salienta Omote (2013, p. 2): “Assim, pode-se falar em atitudes sociais em relação a pessoas com uma determinada deficiência ou em relação à inclusão.”

Existem muitas definições sobre atitudes sociais, contudo, conforme aponta Rodrigues (1985, p. 35), “[...] a maioria delas inclui os seguintes elementos: a existência de um sentimento pró ou contra; a existência de uma estrutura cognitiva relativamente duradoura. “[...] As atitudes sociais são formadas por três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007). O componente afetivo se refere aos sentimentos em relação ao objeto social; o componente cognitivo, aos pensamentos que temos em relação ao objeto, e o componente comportamental, segundo Rodrigues (1985, p. 35), “[...] é a prontidão para responder, para comportar-se de determinada forma em relação a esse objeto.” E o autor acrescenta:

Se não gostamos (afeto) de pessoas pertencentes a um determinado grupo (político, racial, religioso, etc.), necessariamente temos uma série de pensamentos (cognição) relativos a tal grupo e, ao encontrarmos um membro desse grupo, manifestamos (comportamento), através de ações específicas, que com ele não simpatizamos. Estes três elementos influenciam-se mutuamente, isto é, há uma coerência entre afeto, cognição e comportamento, ou seja, se somos contra algo, temos cognições acerca desse algo que justificam ou explicam nosso sentimento negativo e, em consequência, tendemos a comportar-nos de forma hostil ou aversiva em relação a tal objeto. (RODRIGUES, 1985, p. 35).

Dessa forma, compreender as atitudes sociais com respeito à inclusão e às percepções de professores sobre a atividade do brincar, na criança com deficiência, se mostra como um componente importante do contexto educacional inclusivo, uma

vez que a qualidade das relações interpessoais, no ambiente educacional, e de um ambiente acolhedor depende de atitudes positivas dos envolvidos.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), as atitudes positivas em relação à inclusão possibilitam que o público-alvo da Educação Especial tenha maior qualidade no processo de ensino, pois a inclusão pressupõe princípios norteadores capazes de valorizar a diversidade, as relações interpessoais, favorecendo um ganho expressivo para os envolvidos no processo.

Pensando na importância das atitudes sociais com respeito à inclusão, Bender, Scott e Vail (1995) afirmam, em seus estudos, que professores que tendem a ter atitudes sociais em relação à inclusão mais positivas, tendem também a utilizar mais estratégias inclusivas.

Omote (2016), considerando a relevância do estudo científico das atitudes sociais com respeito à inclusão, apresentou a construção de um instrumento iniciado em 2000, que foi validado e padronizado pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, denominado ELASI, Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, com o objetivo de mensurar atitudes sociais no contexto da construção da Educação Inclusiva.

Tratando-se da escassez de estudos de atitudes sociais em relação à inclusão ligados a temática da Educação Infantil, apresentaremos algumas pesquisas que foram desenvolvidas nos diversos âmbitos da educação brasileira. Ressalta-se que as atitudes sociais compõem uma importante área de estudo, pois podem exercer influência nas ações das pessoas. Nesse sentido, estudos que se ocupem em investigar as atitudes sociais em relação à inclusão nos diferentes contextos da educação brasileira podem contribuir para a ampliação de conhecimentos na área.

A etapa da Educação Infantil é uma área importante, pois num passado não tão distante foi uma área marcada pelo assistencialismo tendo exercido fortes influências sobre a visão de criança e de ensino. Muitos debates acerca dessa área possibilitaram uma ampliação no olhar e no caráter de atendimento à criança pequena. A visão do cuidado dentro da Educação Infantil sempre foi muito discutida, pois ao mesmo tempo em que a criança pequena precisa se sentir segura, também precisa se desenvolver em seus aspectos físico, psíquico e social.

Especificamente no Brasil é possível encontrar pesquisas que se dedicaram a estudar as atitudes sociais em relação à inclusão em diferentes contextos da

educação. Dentre eles, é possível encontrar estudos no contexto do Ensino Superior, MARINHO, 2016; SOUZA, 2017, CHAHINI, 2010; FONSECA-JANES, 2010; SANTANA, 2013; MEIRA, 2018, no contexto familiar GREGORUTTI, 2017. Especificamente no ambiente escolar, encontram-se pesquisas como as de ZAFANI, 2017; BLASCA et.al, 2017; BRITO, 2017; VIEIRA, 2017; VIEIRA e OMOTE, 2017, SOUZA, 2014.

Percebe-se uma escassez de estudos ligados à temática da infância, nesse sentido, destacamos a importância da ampliação do estudo das atitudes sociais em relação à inclusão nos diferentes contextos e grupos, pois a etapa da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica requer maior atenção dos pesquisadores, pois durante muito tempo foi negligenciada sob predomínio de caráter puramente assistencialista, higienista e nos debates atuais o papel da criança tem sido revisto, reconhecendo cada vez mais a criança como sujeito ativo nas relações de ensino e aprendizagem, dessa forma dar voz aos educadores da infância e as crianças pequenas pode contribuir para a ampliação de um ensino de maior qualidade para todas as crianças. Conforme Tardos e Szanto-Féder (2011, p.41) é preciso superar a concepção acerca do recém-nascido, como tábula-rasa. “[...] Alguém a que teremos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento”.

O estudo de Vieira e Denari (2012) demonstrou como é possível por meio de um programa informativo que aborde a temática da inclusão, mudar as atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência. As crianças participaram de entrevistas e aplicação de escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão. Participaram do estudo duas salas de primeira série, uma das salas foi o grupo controle. O grupo experimental participou de um programa informativo que abordou aspectos abrangentes da inclusão da pessoa com deficiência mental. Os resultados indicaram mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão das crianças sem deficiência.

Já o estudo de Souza (2014) teve por objetivo investigar as atitudes sociais em relação à inclusão de crianças e adolescentes sem deficiência, bem como suas concepções sobre as deficiências. Para isso, utilizou uma escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão e um questionário desenvolvido com base em outro instrumento semelhante. Os resultados encontrados demonstraram que as crianças apresentam conceitos que se diferenciam de acordo com as diferentes categorias de

deficiência. Quanto a relação entre as atitudes sociais e concepções sobre deficiência não encontraram relação direta entre essas duas variáveis.

Não somente ampliar o conhecimento acerca das atitudes sociais nos diferentes níveis de ensino, mas também investigar as concepções dos professores acerca do brincar, pode contribuir para a ampliação do conhecimento acerca da infância.

1.5 Objetivo

Este estudo teve como objetivo investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down e suas atitudes sociais em relação à inclusão.

2. Método

2.1 Local

A pesquisa foi desenvolvida em 5 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) pertencentes a uma cidade do interior paulista, em que havia alunos com Síndrome de Down matriculados nas turmas. Todas as etapas da coleta de dados ocorreram nas próprias escolas.

A rede municipal possui um total de 33 escolas de Educação Infantil e 77 crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas. Existiam 15 crianças com Síndrome de Down matriculadas nas turmas. As escolas ficavam localizadas em várias regiões da cidade. Havia escolas que tinham mais de uma criança com Síndrome de Down matriculada.

2.2 Participantes

Participaram da pesquisa professores da Educação Infantil identificados em 5 escolas de uma cidade do interior paulista. No início da investigação, 10 professores aceitaram participar, quando foram convidados, entretanto, durante o processo de realização (em diferentes etapas), alguns não puderam dar continuidade por diferentes motivos. Ao total, foram considerados nove professores que participaram da primeira entrevista, sete da segunda entrevista e uma da terceira.

A Tabela 1 indica as características dos professores.

Tabela 1- Características dos participantes

TURMA	TEMPO DE ATUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS
MATERNAL I INT	12 ANOS	NÃO	SIM
INFANTIL I INT	10 ANOS	SIM	SIM
MATERNAL II	13 ANOS	NÃO	SIM
INFANTIL I	12 ANOS	SIM	SIM
INFANTIL II	10 ANOS	NÃO	SIM
INFANTIL II	8 ANOS	SIM	SIM
INFANTIL II	18 ANOS	NÃO	SIM
INFANTIL II	30 ANOS	NÃO	NÃO
MATERNAL II	27 ANOS	NÃO	SIM

Fonte: Elaborada pela autora.

2.3 Materiais

A coleta de dados se deu por intermédio de um roteiro de entrevista semiestruturado, que engloba questões sobre as concepções de professores sobre o brincar da criança com Síndrome de Down. Nesse sentido, o roteiro elaborado possui quatro questões que contemplam a investigação sobre a concepção de brincar que os professores têm, envolvendo crianças com Síndrome de Down.

Para melhor compreensão, o material encontra-se no Apêndice A. Também foi empregada uma ficha de caracterização de professores elaborada por (VIEIRA, 2014). A ficha engloba características da docência, como tempo de atuação, formação etc. (Apêndice B).

E, por fim, foi utilizada a Escala *Likert* de atitudes sociais em relação à inclusão forma A. Essa escala foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. (OMOTE, 2005). A Escala tem por objetivo mensurar as atitudes sociais quanto ao processo inclusivo. Possui duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma tem 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais concernentes à inclusão e outros cinco itens que constituem a escala da mentira.

Cada item compreende um enunciado seguido de cinco alternativas: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Os itens são divididos em positivos e negativos, os positivos expressam atitudes sociais favoráveis à inclusão, quando há a concordância com o enunciado, enquanto que os negativos expressam atitudes sociais desfavoráveis à inclusão, quando há a concordância com os enunciados considerados negativos. A escala da mentira possibilita verificar a confiabilidade das respostas (OMOTE et al., 2005).

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação, foi possível tomar conhecimento das escolas em que havia crianças com Síndrome de Down matriculadas. Desse modo, foi fornecida à pesquisadora uma relação de escolas em que existiam crianças com necessidades educacionais especiais, dentre elas, crianças com Síndrome de Down. Com todas as escolas, foram realizados contatos iniciais para explicar o projeto, o qual só poderia ser realizado com a anuência do diretor. Após contato e anuência do diretor da unidade escolar, foi feito contato com os professores, pessoalmente, destacando-se, para eles, a importância de sua participação e os objetivos da pesquisa. Os professores foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) atuar como professor da Educação Infantil; b) possuir aluno com Síndrome de Down matriculado na turma.

Na coleta de dados, um dos procedimentos usados foi o da entrevista recorrente (LEITE; COLOMBO, 2006). Nesse processo, a partir de perguntas centrais, o entrevistado pode falar abertamente sobre o que pensa. As entrevistas são gravadas, transcritas e analisadas pelo entrevistador. Comumente no uso de entrevistas o assunto é dado por acabado ao final de cada pergunta, porém nessa modalidade, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer mais sobre o assunto, pois o entrevistador apresenta a transcrição das falas ao entrevistado e este tem a possibilidade de acrescentar, aprofundar, ou modificar aquilo que ele havia dito. Havendo, para isso, a repetição, caso necessário, de consultas do pesquisador ao entrevistado, até que ambos considerem o assunto esclarecido. Foram lidas as perguntas, juntamente com o participante e, caso o participante quisesse acrescentar algo ou até mesmo esclarecer as suas afirmações, isso era possível. Se

não quisesse acrescentar nada, ou até mesmo explicitar, foi pedido que o participante esclarecesse algumas afirmações, sinalizadas pela pesquisadora na entrevista anterior.

Primeiramente, foi aplicada a Escala *Likert* de atitudes sociais em relação à inclusão e a Ficha de caracterização do participante e, após, foram iniciadas as entrevistas. A escolha da ordem de aplicação dos instrumentos se deu por considerar um maior potencial de intervenção das entrevistas no preenchimento da ELASI. Comumente, o entrevistado tende a acreditar que está sendo avaliado em situações de pesquisa, como por exemplo no preenchimento da ELASI, que é uma escala. O preenchimento da ELASI pode ser influenciado em função das conversas tidas durante a entrevista. A entrevista, por ter caráter mais fluido, permite ao entrevistador reformular as perguntas, aprofundar temas, minimizando, dessa forma, possíveis intervenções.

Após a distribuição da Escala, a aplicadora realizou a leitura das instruções. Dúvidas quanto ao significado de palavras desconhecidas não foram esclarecidas, pois poderiam enviesar as respostas dos participantes, de sorte que foi esclarecido estritamente o que consta nas instruções. A princípio, foi pedido para que os participantes preenchessem todos os campos da ELASI. Foi destacado que o participante não estava sendo submetido a qualquer tipo de avaliação. Na sequência, foi entregue a Ficha de caracterização do participante, contendo perguntas sobre formação/trabalho.

No primeiro encontro da entrevista, iniciamos o processo de coleta de dados, por meio da gravação dos relatos verbais, mediante quatro questões que contemplam os objetivos da pesquisa: **“1. O que é o brincar para você?” 2. O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?” 3. Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos?” 4. Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar”?** Com base nessas perguntas que nortearam as entrevistas, solicitou-se que os participantes falassem abertamente sobre as perguntas. Após a primeira sessão, o áudio foi transcrito e iniciada a análise preliminar das falas. Ao realizar exaustivas leituras do material, a pesquisadora sempre recorria às falas buscando não perder de vista o objetivo da pesquisa. Ressalta-se que as entrevistas tiveram duração entre 10 e 20 minutos.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos através da ELASI, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada participante. Os escores da ELASI foram obtidos através da atribuição dos valores às respostas dadas aos itens, tais valores vão de 1 a 5. Os critérios de atribuição são: cinco pontos para a alternativa concordo inteiramente, quatro pontos para concordo mais ou menos, três para nem concordo nem discordo, dois para discordo mais ou menos e um para discordo totalmente. Para os itens negativos da escala, o processo ocorre de forma inversa, para esses itens, a concordância com o enunciado negativo indica atitudes mais desfavoráveis em relação à inclusão, ou seja, um ponto para concordo inteiramente e cinco pontos para discordo inteiramente e assim sucessivamente. Respostas nulas ou mais de uma assinalada equivalem a 0. O escore total das atitudes sociais em relação à inclusão é obtido através da soma total dos pontos obtidos nos itens, podendo variar de 30 a 150.

As entrevistas foram transcritas e analisadas com base na Análise de Conteúdo. As respostas provenientes de cada pergunta do roteiro de entrevista foram lidas e analisadas e, com isso, elaborou-se as categorias e subcategorias. O título de cada categoria está ligado ao enunciado da pergunta do roteiro de entrevista e a subcategoria está associada ao conteúdo das respostas. Em cada resposta proveniente de cada pergunta do roteiro de entrevista, foram identificadas as subcategorias que melhor representavam o conteúdo da fala. Nem sempre o conteúdo de algumas falas pôde ser considerado como pertencente à pergunta que o originou. Um exemplo foi quando foi perguntado a entrevistada o que é o brincar para ela, e a resposta fornecida se encaixava melhor na segunda pergunta do roteiro de entrevista. Nesses casos, mesmo que o entrevistado (a) emitiu a resposta proveniente de outra pergunta, a pergunta era realizada novamente, pois seria possível esclarecer melhor, ou confirmá-la. Cada resposta das professoras foi sinalizada de acordo com a subcategoria que melhor representava o conteúdo da fala. O processo de categorização ocorreu na primeira entrevista, na segunda e terceira entrevista à medida que novas informações surgiam. Cabe destacar que foram elaboradas 4 categorias e 42 subcategorias.

Aquelas professoras que apresentaram por meio de suas respostas, necessitar de maior aprofundamento em suas falas, foram solicitadas para uma segunda entrevista em que a pesquisadora apresentava a transcrição das respostas e realizava a leitura com o entrevistado, verificando se ele concordava com o que havia dito, se gostaria de acrescentar ou esclarecer algo. Caso a entrevistada não quisesse realizar nenhuma modificação, a pesquisadora buscava esclarecer determinados pontos que não estavam muito claros. Um dos princípios da entrevista recorrente diz respeito a efetivar esse processo até que ambos o pesquisador e o entrevistado considerem o assunto esgotado, não havendo mais nada para acrescentar ou aprofundar.

Com isso, foi possível que entrevistador e entrevistado participassem ativamente na construção dos sentidos do conhecimento, favorecendo o esclarecimento e o aprofundamento do conhecimento. Esse processo foi realizado três vezes, até que a pesquisadora e o entrevistado concordassem na exaustividade do assunto abordado.

3. Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos de acordo com as questões que foram realizadas aos professores “ 1. O que é o brincar para você”?; 2. O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem”? 3. Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos”? 4. Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar”?

Vale ressaltar, que se fez a análise das respostas individualmente. Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de brincar durante a primeira entrevista, após, na segunda entrevista e por fim as respostas obtidas na terceira, bem como as categorias obtidas. A questão “ **1. O que é o brincar para você**”? deu origem a seguinte categoria e subcategorias.

Categoria 1: Função do brincar

Nesta categoria serão apresentadas as falas que representam as funções do brincar na Educação Infantil, de acordo com as professoras participantes. Foram

identificadas em suas respostas três funções para essa atividade, descritas no quadro a seguir:

Quadro 1-Função do brincar

Subcategorias	Professoras
1.1 Aprendizagem	P2, P3,P6, P7, P5,P9
1.2 Suporte ao ensino fundamental	P1, P5, P9
1.3 Prazer	P4, P8

Fonte: Elaborado pela autora

Seis relacionam o brincar com a aprendizagem/desenvolvimento de alguma linguagem, três professoras consideram o brincar como suporte ao ensino fundamental e duas concebem o brincar como prazeroso.

“Para mim o brincar na Educação Infantil ele é muito importante, é onde a criança desenvolve a imaginação a criatividade, não é? Exerce os jogos de papéis, se desenvolve, aprende...então assim, é fundamental na Educação Infantil”. P2. (subcategoria 1.1)

“Tudo! Na Educação Infantil o brincar é tudo. **Porque eu acho que brincando a criança aprende desde o escrever até o ler e a se formar e a brincar e a trabalhar em grupo.** (Subcategoria 1.2) Eles aprendem tudo no brincar, você desenvolve a percepção auditiva, a percepção tátil, a lateralidade, o espaço, o tempo, tudo se desenvolve no brincar. Para mim como professora, acho que a melhor coisa que tem com as crianças é o brincar. Não é o brincar por brincar, você tem o brincar com objetivos”. P5. (subcategoria 1.1)

“Ele é fundamental porque eu baseio todos os aspectos, as linguagens que eu quero trabalhar através do brincar, porque a devolutiva da criança brincando ela me responde na sua essência, o que ela é”. P6. (subcategoria 1.1)

“**Eu acho que o brincar na Educação Infantil agora é o mais importante, porque através da brincadeira eles vão aprendendo todos os conceitos, através da brincadeira para eles é o aprendizado mesmo** (subcategoria 1.1), é muito melhor aprender brincando do que escrevendo, do que no papel” (Subcategoria 1.2) P9.

“O brincar é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai ensinar tem que ser no brincar, porque papel para eles aqui, é um complemento básico entendeu?” P1 (subcategoria 1.2)

“Para mim ele é muito importante, porque através do brincar que a criança, ela sente prazer em aprender. Então eu vejo o brincar de extrema importância na Educação Infantil. Tem o tempo da descoberta, não é? Por faixa etária de idade. É muito interessante você pode aguçar a curiosidade da criança”. P4. (subcategoria 1.3)

“É o momento de se divertir e aprender ao mesmo tempo. P8 (subcategoria 1.3)

Os resultados evidenciam que as professoras atribuem diferentes funções para o brincar, sendo que algumas delas apontaram mais de uma função, como pode ser observado nos trechos de P5.

A maioria das professoras associa o brincar com a aprendizagem de algum conteúdo (subcategoria 1.1). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, tem por função possibilitar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psíquico e social. Para isso, a atividade pedagógica do educador se fará mediante a inter-relação entre o cuidar e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, denominados pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) como eixos de trabalho: “Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral/ e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.” (BRASIL, 1998). O trabalho com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento é importante para alcançar os objetivos propostos pelos documentos oficiais e legislação, porém, não se pode perder de vista as especificidades da infância, sendo o brincar uma delas. Quando o professor compreende a função do brincar, pode orientar melhor o seu trabalho na Educação Infantil, pois ele compreenderá que, apesar de ter que trabalhar com os eixos previamente fixados, o trabalho deverá perpassar diretamente pelo brincar.

Um exemplo são as professoras P1, P5 e P9, as quais, a despeito de considerarem o brincar como uma estratégia para atingir a aprendizagem de algum conteúdo na Educação Infantil, também relacionam o brincar como suporte ao ensino fundamental (subcategoria 1.2). Embora o trabalho na Educação Infantil seja norteado por eixos de trabalho, a Educação Infantil não tem como função a

preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se de um espaço para que a criança exerça o brincar, pois, através do brincar, ela se desenvolve amplamente e, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o brincar funciona como particularidade da infância, de sorte que os profissionais da Educação Infantil deverão conhecer e diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira, que comumente são compreendidos como sinônimos, até mesmo para que o professor saiba a forma de atuação nos diferentes momentos de aprendizagem na Educação Infantil (KISHIMOTO, 2015).

Especificamente no Brasil, encontra-se o estudo de Marquezine (2005), que observou a relação estabelecida por professores da Educação Infantil entre o brincar e o desenvolvimento psicológico. Os resultados demonstraram que os professores não revelam conhecimentos aprofundados sobre a importância do brincar para o desenvolvimento psicológico.

A pesquisa de Afonso (2006) investigou as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar, bem como a relação dessas concepções com as suas histórias de vida, utilizando entrevistas semiestruturadas com sete professoras. As respostas foram categorizadas em infância vivida, opção pela profissão, percursos da carreira e atividades lúdicas com as crianças. Os resultados indicaram que as marcas da infância, na vida das professoras, possuem estreita relação com a maneira como elas agem na sua atividade profissional.

Essas pesquisas auxiliam a compreender a construção da concepção acerca do brincar e suas implicações, como os professores dão sentido à sua prática pedagógica. Os estudos referentes a essas concepções permitem compreender como os professores concebem o brincar, tendo em vista que, na Educação Infantil, a matéria-prima do desenvolvimento da criança é o brincar; dessa forma, compreender como os professores concebem essa questão envolve aspectos importantes, que precisam ser levados em consideração.

Quando perguntados sobre o que é o brincar para eles, enfatizaram aspectos sobre a relevância do brincar: todos disseram que é importante, desvelando que os professores reconhecem o papel do brincar para as crianças. Porém, também é possível perceber uma ideia muito fragmentada, quando mencionam a função do brincar, isto é, ao apontarem que o brincar é essencial para o desenvolvimento, não deixam claro que desenvolvimento é esse. Uma das professoras afirmou que é no brincar que a criança exerce os jogos de papéis,

entretanto, não faz distinção desses processos, os quais são distintos na Educação Infantil. Isso mostra a dificuldade em explicar conceitos que são fundamentais ao processo educativo infantil. Kishimoto (2015) realiza distinções entre jogo, brinquedo e brincadeira, apontando que esses termos têm sido muitas vezes empregados como sinônimos – um exemplo disso são os jogos, que ilustram bem essa situação: “[...] a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros.” (KISHIMOTO, 2015, p. 1).

As professoras P4 e P8 se referiram ao brincar como prazeroso (subcategoria 1.3). De fato, por meio do brincar, a criança pode se divertir, todavia, quando concebemos o brincar como uma atividade humana, assumimos que nem sempre o brincar possui estritamente caráter lúdico, sendo que a criança pode usar o brincar para demonstrar inquietudes e até mesmo situações de descontentamento ou tristeza. Por exemplo, a criança, quando brinca de faz de conta, pode estar articulando uma situação de conflito interno, uma vivência desagradável que precisa ser externada.

SEGUNDA ENTREVISTA – QUESTÃO 1: “O QUE É O BRINCAR PARA VOCÊ”?

Na segunda etapa da entrevista, foi entregue às professoras a transcrição das falas da primeira entrevista. O procedimento da entrevista recorrente requer que, na interação com o sujeito, deve-se apresentar a transcrição das falas e solicitar que o entrevistado leia e analise seu conteúdo, optando por modificar, acrescentar ou esclarecer. Foi dito às professoras que ficassem à vontade para lançar comentários, alterar suas falas ou acrescentar, quando a pesquisadora aproveitou para esclarecer algumas afirmações junto aos entrevistados. As respostas obtidas na primeira entrevista dizem respeito à fala que deu origem aos questionamentos e aprofundamentos realizados pela pesquisadora, aprofundamento cujo resultado se encontra nas respostas obtidas na segunda etapa da entrevista. No quadro abaixo, encontram-se as seis subcategorias originadas na segunda entrevista.

Quadro 2-Função do brincar 2ª entrevista

Subcategorias	Professoras
1.4 O brincar e o lúdico como sinônimos	P1, P2, P4
1.5 Inato	P5, P6
1.6 Tipos de brincar	P5, P7
1.7 Expressão	P3

Fonte: Elaborado pela autora

Três professoras consideram o brincar e o lúdico como sinônimos, duas o brincar como inato, duas relacionam os diferentes tipos de brincar e uma o brincar como oportuno para a expressão de sentimentos e desejos.

“Lúdico são brinquedos, brincadeiras, tudo que não é o papel, o maçante ali não é? Entendeu? Na quadra é lúdico né? Na areia é lúdico, os aparelhos recreativos, isso é o lúdico”. “O lúdico é o brincar” (subcategoria 1.4) P1 2ª entrevista

“Porque o brincar proporciona tudo isso a eles né? Através dos jogos de papéis, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o lúdico e ele é fundamental para a Educação Infantil, como eu falei aqui”. (subcategoria 1.4) P2 2ª entrevista

“Quando eu disse que eles extravasam, é porque assim é o momento deles mostrarem o que eles veem no dia-a-dia não é? Por exemplo, eles imitam filmes, eles imitam desenhos, eles têm vontade de ser o super-herói e ai eles colocam isso pra fora”. “[...] Os sentimentos né? Os desejos, porque eles brincam assim. Querem ali aquela vontade de ser super-herói, de experimentar aquilo que eles admiram, de pensar no que eles gostam né? **(subcategoria 1.7)** P3 2ª entrevista

“[...] Porque tem o brincar que você pode induzir a criança a brincar de tal coisa, ou a criança pode brincar livremente, ela inventa a brincadeira por si só de brincar então há várias maneiras de brincar, entendeu? Diferente uma da outra, tem aquela que é a diversificada e a dirigida, a dirigida é aquela que a professora coloca lá”. **(subcategoria 1.6)** P5 2ª entrevista

“O brincar é um instrumento do professor que ele pode utilizar para desenvolver outros, vários níveis de conhecimentos da criança, devolutiva dela, do que ela é capaz e daquilo que não é, vários métodos, mas é o método que nós utilizamos e é uma ferramenta fundamental para a Educação Infantil. **O ato do brincar ele é inato pela criança, porque ela vai se descobrindo, mas eu vou desencadeando nela pelo intermédio da mediação os vários tipos de brincadeiras e do brincar, mas acredito que seja inato sim, entendeu,** já nasce com a questão exploratória dela, do que ela é capaz de desenvolver, do tato, da percepção auditiva, vai você

estimulando e desencadeando vários tipos de níveis de brincadeiras do brincar”. **(subcategoria 1.5)** P6 2ª entrevista

“Brincar é um momento que a criança aprende muito mais do que imaginamos, é neste momento que acontecem os jogos de papéis, tão importantes para o desenvolvimento da criança, pois desenvolvem a imaginação, a criatividade, além de promover a socialização com outras crianças”. **(subcategoria 1.6)** P7 2ª entrevista

Das sete professoras entrevistadas na segunda etapa, três, em suas falas, entendem o brincar como sinônimo de lúdico. Existe uma aproximação entre esses dois conceitos, contudo, o brincar é o resultado da função lúdica, ou seja, o brincar é o instrumento do lúdico. O lúdico é uma função psíquica que se manifesta também por meio do brincar.

Brougère (1998), ao refletir sobre uma cultura lúdica, demonstra a importância de interpretar o brincar como também uma construção social, pois, ao brincar, a criança interage com aspectos biológicos psíquicos e sociais, todos muito relevantes na formação do seu conjunto de ações. A cultura lúdica diz respeito a um conjunto de ações estruturadas nas interações entre os grupos; assim, os modos como a criança brinca serão diferentes de cultura para cultura, porque o brincar constitui uma atividade que requer aprendizagem dos costumes e necessidades da época. Um exemplo mencionado pelo autor é a função dos meios de comunicação, atuando incisivamente sobre a forma como a criança deve brincar. Através de propagandas de novos brinquedos, isso surte um efeito de necessidade. A criança precisa daquele brinquedo, pois este reflete os costumes e necessidades do momento vivenciado por ela.

Portanto, refletindo sobre a indiferenciação que comumente é feita sobre lúdico, brinquedo, brincadeira e jogo, percebe-se a importância de compreender cada um desses conceitos, já que, apesar de existir uma certa semelhança entre eles, uma diferenciação é necessária, pois são diferentes em sua essência e se ligam a aspectos diferenciados da infância, os quais são indispensáveis para a prática educativa na Educação Infantil, uma vez que a escola é um espaço que tem por função possibilitar o desenvolvimento da criança, de maneira global. Ora, compreender tais diferenciações pode auxiliar o educador na proposição de desafios que elevem o desenvolvimento da criança, especialmente aquelas que são público-alvo da Educação Especial.

Um aspecto fundamental mencionado no relato de P3 concerne à associação entre a atividade do brincar e a expressão de sentimentos, desejos (subcategoria 1.7). A respeito do brincar como meio de expressão, Moyles (2002) assevera que, através do brincar, a criança pode demonstrar diferentes intenções; o papel desempenhado pelo lúdico no brincar é essencial, porém, a intencionalidade na ação do brincar não pode ser reduzida apenas ao caráter lúdico. Na fala de P3, podemos verificar um outro olhar sobre a função do brincar, comumente visto como sinônimo de lúdico e prazeroso, como nota a maioria das professoras (P1, P2, P4): P3 revela uma outra função para o brincar, a de extravasar, como meio de expressão.

Um outro ponto que chama atenção na fala de P1 é dizer que o lúdico se refere à areia, ao parque, à quadra, como se esses espaços por si só fossem lúdicos. Para Winnicott (1975), não podemos compreender o território do brincar apenas como diversão, mas considerá-lo como uma atividade que possui um sentido de existência, tendo um porquê, uma intencionalidade. A maneira de conceber o brincar “[...] não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.” (KAWAGOE; SONZOGNO, 2006, p. 204). Ou seja, o olhar do profissional que atua com crianças precisa estar voltado para a observação do que a criança demonstra, através do brincar, o que ela quer dizer, ou até mesmo o que aparentemente ela tenta esconder. Só assim o professor saberá quais espaços escolher, quais recursos e quais materiais, direcionando e buscando as melhores condições para a aprendizagem dos alunos.

E, por fim, a professora P3 alude à demonstração de desejos e sentimentos, por meio do brincar. Tal concepção é importante, pois, pelo brincar, a criança revela os seus interesses, desejos e emoções. De acordo com Moyles (2002), diferentes sentidos podem ser atribuídos à atividade do brincar, inclusive a expressão de sentimentos e emoções. Por isso, o professor da Educação Infantil deve estar atento a essas diferentes demonstrações, a fim de que possa atuar de maneira a fornecer as melhores condições para que a criança se desenvolva integralmente.

TERCEIRA ENTREVISTA – QUESTÃO 1: “O QUE É O BRINCAR PARA VOCÊ”?

A terceira entrevista é resultado da análise das respostas obtidas na segunda

entrevista, com a intenção de esclarecer e aprofundar assuntos nestas abordados. O número de participantes para cada fase da entrevista não será o mesmo, pois cada contato com o entrevistado é único e singular; assim, nem todas as entrevistas precisaram de aprofundamentos, porque atenderam aos objetivos da pesquisa, nas suas diferentes etapas. Na terceira entrevista a professora mantém a fala do brincar como forma de aprendizagem (subcategoria 1.1), já identificada anteriormente na primeira entrevista.

Quadro 3: Comparativo das respostas das três entrevistas

P	RESPOSTAS 1ª ETAPA	RESPOSTAS 2ª ETAPA	RESPOSTAS 3ª ETAPA
3	<p><i>“O brincar é extravasar, construir, experimentar, é...através do brincar eles vivenciam, eles imitam né?”</i></p>	<p><i>“Quando eu disse que eles extravasam, é porque assim é o momento deles mostrarem o que eles veem no dia-a-dia né?, por exemplo, eles imitam filmes, eles imitam desenhos, eles tem vontade de ser o super-herói e aí eles colocam isso pra fora”.</i></p> <p><i>“Os sentimentos né? Os desejos, porque eles brincam assim. Querem ali aquela vontade de ser super-herói né? De experimentar aquilo que eles admiram, de pensar no que eles gostam né? Acho que sim” (Subcategoria 1.7)</i></p>	<p><i>O que é o brincar... (?) Olha, eu penso que o brincar seja uma forma de, é, atribuir significado para as coisas, né, de entender o mundo, de que através da brincadeira que eles vão se apropriando da, da concepção da vida mesmo né, penso que talvez seja isso. É, eu acho que, né, é do ser humano a brincadeira né, claro que na infância isso se manifesta com mais liberdade, né, com mais.. até expressividade mesmo, acho que é mais característico da infância mas, é do ser humano brincar. (subcategoria 1.1)</i></p>

A professora P3 exprime, na terceira entrevista, uma concepção do brincar que se aproxima mais dos objetivos da pesquisa, pois, dessa vez, ela não aponta elementos acerca da função do brincar, como ocorreu anteriormente, nas outras entrevistas. Quando a professora diz “[...] olha, eu penso que o brincar seja uma forma de, é, atribuir significado para as coisas, né, de entender o mundo [...]”, ela está se referindo ao brincar como um modo que a criança utiliza para compreender o mundo.

PRIMEIRA ENTREVISTA – QUESTÃO 2: “O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM”?

A questão 2 – “O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?” – originou a seguinte categoria e subcategorias:

Categoria 2: O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil

Nesta categoria, serão reunidas as falas que apresentam as relações que estabelecidas pelas professoras entre o brincar e a aprendizagem, na Educação Infantil. Foram identificados, em suas respostas, cinco tipos de relação entre o brincar e a aprendizagem.

Quadro 4: O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil

Subcategorias	Professoras
2.1 Condutor natural à aprendizagem	P2, P3, P4, P7, P8, P9
2.2 Conteúdos	P5, P6, P8
2.3 Aprendizagem leve	P3, P4, P6
2.4 Ficha de atividade	P1
2.5 O papel da mediação do educador	P6

Fonte: Elaborado pela autora

Seis professoras entendem o brincar como condutor natural à aprendizagem, três relacionam o brincar à aprendizagem de conteúdos comumente explorados no currículo da Educação Infantil, três ligam o brincar a aprendizagem leve, uma considera a ficha de atividade como uma complementação da aprendizagem na Educação Infantil, enquanto uma aponta o papel do educador na relação entre o conhecimento, o aluno e a aprendizagem.

“É brincando que eles se desenvolvem e que também aprendem”. P2 (subcategoria 2.1)

“A Educação Infantil é o brincar mesmo, é no lúdico mesmo que eles aprendem no concreto, brincando” P7 (subcategoria 2.1)

“Através do brincar que eles vão estar aprendendo né, eu acho que, na Educação Infantil é mais isso mesmo, a aprendizagem se dá assim, muito melhor com o brincar, através das brincadeiras eles vão estar até mesmo sem perceber, aprendendo”. P9 (subcategoria 2.1)

“Um tá ligado com o outro, por exemplo se eu trabalho uma música na quadra eu trago ela pra dentro da sala de aula, ai eu trabalho palavras-chave, o tema da música, o ritmo, composição, quem fez, quem deixou de fazer, você leva pra quadra e coloca no movimento, então uma tá interligada com a outra”. P5 (subcategoria 2.2)

“Então o pedagógico é no brincar no dia a dia, a hora que você passa no papel é complemento, é muito pouco”. P1 (Subcategoria 2.4)

“Eles estão associados porque na verdade o educador ele tem que ter a intenção, a intencionalidade correta no brincar, o brincar em sua essência ele tem várias tipos de aprendizagem, mas se eu não tenho uma perspectiva, se o professor o educador não é o mediador da brincadeira, o brincar só fica no brincar, você não consegue explorar as outras potencialidades que tem na Educação Infantil dentro da brincadeira, mas se tem intencionalidade, ela é dirigida, ela é acompanhada, eu tô ali interagindo, eu tô ali mediando, com certeza é fundamental para qualquer tipo de aprendizagem. Porque se você colocar as crianças na sala de aula for ensinar como se fossem adultos em miniatura você não vai conseguir nada, mas se for através das áreas externas, do brincar, da cooperação em tudo, desde que seja com uma intencionalidade correta, e com objetivo correto, sempre o professor mediando e direcionando. P6 (subcategoria 2.5)

“Ela aprende com mais facilidade, não é aquela coisa tão maçante entendeu? Tão pesada. É... brincando ela aprende com leveza. P4 (subcategoria 2.3)

É possível observar que, de modo geral, a maioria das professoras vê o brincar como condutor natural à aprendizagem (subcategoria 2.1), conforme o relato de P2, P3, P4, P7, P8 e P9: *“É brincando que eles se desenvolvem e que também aprendem”*; *“É brincando que eles vão experimentar, que eles vão construir, né, os conhecimentos”*; *“A Educação Infantil é o brincar mesmo, é no lúdico mesmo que eles aprendem, né, no concreto, brincando”*; *“Através do brincar que eles vão estar aprendendo, né, eu acho que, na Educação Infantil, é mais isso mesmo, a*

aprendizagem se dá assim, muito melhor com o brincar, através das brincadeiras, eles vão estar até mesmo sem perceber, aprendendo”.

Podemos perceber uma certa naturalização do brincar, como se fosse algo inato, havendo algumas ideias incompletas, no sentido de que o fenômeno do brincar ainda não é algo que está completamente compreendido. O discurso é o de que o papel da Educação Infantil é o brincar, é como se o brincar já estivesse enraizado nas crianças, fizesse parte das crianças, o que, em termos, está correto, pois o brincar é uma atividade que permeia a infância, porém, não é a única maneira que a criança tem de aprender. De acordo com Brougère (1998), o brincar não é algo que pode ser considerado como inato, mas que é aprendido socialmente.

Veja-se a fala das professoras, em especial de P4: *“Ela aprende com mais facilidade, não é aquela coisa tão maçante, entendeu? Tão pesada. É... brincando, ela aprende com leveza”.* Nesse trecho, é possível notar a caracterização do brincar com algo prazeroso, conduzindo a uma aprendizagem mais tranquila. Atente-se igualmente para as falas de P1 e P6: *“Então, o pedagógico é no brincar no dia a dia, a hora que você passa no papel é complemento, é muito pouco”;* *“Porque, se você colocar as crianças na sala de aula for ensinar como se fossem adultos em miniatura, você não vai conseguir nada, mas, se for através das áreas externas, do brincar, da cooperação”.* Através desses trechos, é possível observar a associação do brincar a uma aprendizagem mais tranquila e prazerosa, com maior êxito, enquanto a aprendizagem ligada ao papel, à sala de aula, é tida como algo mais pesado e difícil de se atingir.

Ainda sobre o brincar e a aprendizagem, podemos perceber que a professora P6 traz um aspecto interessante, que compõe a relação ensino e aprendizagem: o papel de mediação do educador na aprendizagem da criança (subcategoria 2.5), a importância do professor mediador na aprendizagem. *“Se o professor o educador não é o mediador da brincadeira, o brincar só fica no brincar, você não consegue explorar as outras potencialidades que tem a Educação Infantil, dentro da brincadeira, mas, se tem intencionalidade, ela é dirigida, ela é acompanhada, eu estou ali interagindo, eu estou ali mediando, com certeza, é fundamental para qualquer tipo de aprendizagem”.*

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Navarro e Prodócimo (2012), ao refletirem sobre a mediação do brincar, na escola enfocando o papel do professor da Educação Infantil. Em situações de observação, encontraram

formas de mediar, usadas pela professora participante da investigação. Tais formas foram separadas em três categorias, as quais surgiram a partir de situações do cotidiano. Na primeira situação, denominada “Preparação do contexto”, a professora observa a maneira como as crianças se organizam. As crianças brincam de uma maneira mais livre, isto é, sem a intervenção da professora. Na segunda situação, chamada de “O uso de pistas”, a professora se coloca em uma situação diferente da anterior. Foi realizada uma intervenção no brincar das crianças, fornecendo sugestões e lançando desafios, de sorte que as crianças puderam participar ativamente, pois a professora procurava sempre incluir as crianças no planejamento. E, por último, a terceira situação, denominada “Participação conjunta”, a professora propõe uma dinâmica: nesse sentido, a atividade foi planejada, organizada e executada pela professora. Concluem Navarro e Prosdócimo (2002, p.643) “Ao organizar a sala, separar brinquedos, deixar as crianças livres para escolherem com quem brincar, a professora está mediando o brincar”.

Pensando na relevância do brincar para o desenvolvimento infantil e no papel do professor no gerenciamento do brincar, Marcolino (2013, p.106), ao refletir sobre o papel do professor, nas situações de brincadeira, sugere “[...] organizar o espaço, escolher brinquedos, materiais reais e também aqueles que podem figurar como substitutos são exemplos desse tipo de ação. ”

Para Marcolino (2013), o professor pode interferir nas situações de brincadeira, pela sugestão de temas, com a intenção de ampliar o repertório das crianças, ensejando novas vivências. O professor não só deve proporcionar e organizar situações de aprendizagem, como também pode participar delas.

A despeito de o brincar ser considerado por diversos autores como característico da fase infantil, não é a única maneira de que a criança dispõe para alcançar a aprendizagem. Wajskop (1996), pesquisando as concepções de professores sobre o brincar, encontrou que o brincar muitas das vezes está mais ligado à diversão e ao lúdico, ficando de certa forma segregado daquilo que é considerado formal, ou seja, os conteúdos estão separados do brincar.

Jorge e Vasconcellos (2000) apontam algo que pode ser observado ainda nos dias de hoje: o fato de coexistirem, dentro da Educação Infantil, o brincar e o estudar, o brincar muitas vezes sendo visto como segregado do estudo, das funções educativas, de fato. Isso pode ser percebido, quando analisamos a fala de P1 e P3: *“Então o pedagógico é no brincar no dia a dia, a hora que você passa no papel é*

complemento, é muito pouco”; “Tem coisa que a gente tem que explicar para eles em teoria. Brincando eles acabam se apropriando do conceito melhor do que com uma explicação”.

Apesar de a Educação Infantil ser um espaço de vivências para a ampliação do conhecimento de mundo, o professor deve estar consciente das particularidades que envolvem cada período da infância, valorizando experiências anteriores e promovendo espaços para o amplo desenvolvimento da criança, levando em conta o brincar com um importante papel, nesse processo.

Do ponto de vista da inclusão, é necessário pensar e refletir sobre o público-alvo que as escolas têm, nos dias de hoje; afinal, fala-se muito em diversidade, de sorte que pode haver alguma criança que demonstre dificuldade para brincar, que seja mais reservada. Nesses casos, o olhar do professor necessita estar atento para esses desafios que irá encontrar, a fim de refletir sobre as melhores oportunidades de aprendizado.

Três professoras (P5, P6 e P8) relacionaram o brincar à aprendizagem de algum conteúdo na Educação Infantil. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Nietzel (2012), que buscou verificar a relação entre brincadeira e aprendizagem, do ponto de vista de professores da Educação Infantil; para isso, fez entrevistas e observações com seis professoras. Os resultados indicaram que as professoras ligam o brincar e a aprendizagem de duas formas: a primeira se refere a uma visão de que o professor, através dos jogos, ensina os conteúdos e, por intermédio destes, pode ensinar as regras. A segunda concerne ao brincar de maneira livre, em que não ocorre a intervenção do professor, possibilitando que as crianças aprendam a socialização, o compartilhamento de brinquedos.

Encontramos trechos como as falas de P3, P4 e P6 que associam o brincar a uma aprendizagem leve (subcategoria 2.3). *“Tem coisa que a gente tem que explicar pra eles em teoria. Brincando eles acabam se apropriando do conceito melhor do que com uma explicação, né”; “Ela aprende com mais facilidade, não é aquela coisa tão maçante, entendeu? Tão pesada. É... brincando ela aprende com leveza”; “Porque, se você colocar as crianças na sala de aula, for ensinar como se fossem adultos em miniatura, você não vai conseguir nada, mas, se for através das áreas externas, do brincar, da cooperação em tudo, desde que seja com uma intencionalidade correta, e com objetivo correto, sempre o professor mediando e direcionando”.*

Dados parecidos foram encontrados na pesquisa de Carvalho, Alves e Gomes (2005), que analisaram as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o brincar de seus alunos. 40 crianças e 10 professores participaram da investigação. As crianças foram filmadas em situações de brincar e os professores participaram de entrevistas. Os resultados encontrados indicaram haver estreita relação entre a maneira como a escola se organiza e o brincar dos alunos. Os pesquisadores verificam ainda que os professores parecem conceber o brincar livre como um momento espontâneo e que, portanto, não envolve diretamente a interferência do profissional, tendo em vista não pressupor diretamente a aprendizagem de conteúdos.

Wajskop (1995), em contrapartida, alerta para o fato de que é preciso tomar cuidado para que a atividade lúdica nas crianças não seja enrijecida, ou seja, as situações de aprendizagem devem permitir à criança se expressar livremente. Isso não significa que o profissional envolvido não possa realizar intervenções, porém, as mesmas implicam conhecimento e observação.

Segundo Oliveira et al. (2006), as discussões acerca de políticas públicas para a educação vêm incorporando cada vez mais a ideia da formação de professores. No campo da Educação Infantil, essa discussão vem passando por um momento de transição, pois, nos dias de hoje, o professor da Educação Infantil tem deixado de desempenhar um papel apenas assistencialista, para também assumir a dimensão pedagógica do ensino.

Zabalza (2009) aponta alguns aspectos essenciais para o exercício da docência, ressaltando que, além de dominar os conteúdos, é necessário igualmente desempenhar a função de “orientação e guia” da aprendizagem dos alunos:

Nesta tarefa básica irão intervir a sua capacidade para “apresentar a informação” de maneira que faça sentido pra eles; “supervisionar a decodificação que os alunos(as) realizam dessa informação e a forma como a integram nos seus esquemas prévios; “oferecer atividades e experiências” (mais ou menos guiadas segundo o momento de aprendizagem no qual estiverem situadas) que cubram todo o espectro dos propósitos formativos planejados; “utilizar recursos de avaliação e auto-avaliação” de maneira que os alunos possam conhecer a sua situação; “estabelecer processos de recuperação-quando forem necessários. etc. (ZABALZA, 2009, p. 15).

A maneira de conceber a mulher, durante a história da sociedade, exerceu influências sobre as concepções acerca do ensino na infância. Durante muito tempo,

a visão da mulher como naturalmente apta a cuidar e educar as crianças pequenas modificou seriamente a visão da atuação do profissional, na Educação Infantil. Enfatizam Galvão e Brasil (2009, p. 74): “A concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece a postura profissionalizante da área.” No entanto, essa concepção tem sido cada vez mais questionada pelos estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005), os quais destacam a importância da indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Nesse sentido, é possível encontrar estudos que se dedicaram a ouvir os professores e encontraram diferentes papéis atribuídos aos docentes, para a sua prática pedagógica, dentre eles o trabalho de Neitzel (2012), que investigou concepções de professores da Educação Infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. Utilizou como metodologia a observação em sala de aula e entrevistas com as professoras. Os resultados revelaram que o brincar é encarado como tempo livre de distração, nos recreios, e uso de brinquedos, no início e no fim das aulas. As professoras também caracterizaram seu papel como solucionadoras de conflitos entre os alunos, nos momentos do brincar.

SEGUNDA ENTREVISTA – QUESTÃO 2: “RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM”

A segunda entrevista deu origem a cinco subcategorias sendo elas:

Quadro 5: O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil 2ª entrevista

Subcategorias	Professoras
2.6 O brincar como “uma” das ferramentas de aprendizagem	P2, P3
2.7 Motivo para o uso de fichas de atividades	P1
2.8 O brincar e a alfabetização	P5
2.9 Habilidades físicas	P7
2.10 Cooperação, respeito	P7

Fonte: Elaborado pela autora

“A ficha na realidade é o que o pai quer ver entendeu? Porque se você trabalhar com a criança, que nem aqui que eu falei é um complemento por que? Porque você já levou, já escovou, já viu teatro, já sabe, é, coincidiu de um amiguinho ter ido ao dentista, então ele mostrou o dentinho tratado, falou o que o dentista falou, então a criança já sabe todo o necessário. Agora o pai quer ver o papel, entendeu? No dia da reunião: “cadê os trabalhinhos do meu filho”? Então você faz um registro né? E para a criança também quando ele for ver depois isso aí: olha lembra que a gente trabalhou o dentinho? Então ele vai lembrar, vai resgatar né? Então o papel é mais isso mesmo”. (Subcategoria 2.7) **P1 2ª entrevista**

“Não só o brincar, mas o conjunto de atividades que contribui pelo desenvolvimento da aprendizagem deles”. (subcategoria 2.6) **P2 2ª entrevista**

“Olha, é...de se construir como ser humano mesmo. É... como que eu vou te dizer?... Por exemplo, se a gente for levar na questão, por exemplo, questões matemáticas né, é experimentar tamanho, forma, peso, as vezes eles tão brincando na areia né e a gente percebe “ai esse aqui é pesado”, aí você vai explicar o que é pesado pra criança ele não... né... o conceito ele não vai se apropriar, mas ali na vivência, pegando né, sentindo “ai esse é pesado”, “ai esse é mais leve”, “aquele é pequeno”, é difícil de você explicar pra eles né, é brincando mesmo, vendo, comparando que eles percebem conceitos né, tanto da matemática como de outras né, é... direita e esquerda, você vai “vamo pra um lado, vamo pro outro, em cima, embaixo”, que eles vão brincando e eles apropriam né, e a de forma teórica é mais complicado pra você explicar, então eles vão brincando e vão descobrindo, aí quando você fala numa atividade, por exemplo, “ah, vamo ver qual que é mais pesado?” né, se for uma atividade de registro, eles conseguem ver, “ah, esse daqui é maior, tá mais cheio, esse é mais pesado” porque eles já experimentaram. Então, eu penso que seja coisas assim” (subcategoria 2.6)

P3 2ª entrevista

“[...] ela brinca ela aprende melhor ela se alfabetiza mais rápido, ó vou contar um segredo pra você, como professora um ponto que eu tenho observado que a criança que brinca em seguida ela desenha bem a partir do desenho ela escreve rápido, escreve melhor ela entende melhor a elaboração das Letras entende a maneira quem vai primeiro quem vai depois, não sei se você tá conseguindo me entender que tudo tá ligado e relacionado, o brincar, o brincar da criança o desenhar e a escrita é um ciclo, entendeu? [...] uma coisa está ligada a outra, e a gente as vezes não percebe, a professora as vezes pensa que a Educação Infantil não é

importante, é muito importante, porque para você ver a criança tem dificuldade de brincar, ela tem dificuldade de desenhar e escrever, entendeu? Ela vai demorar, a escrita vai ser demorada, entendeu? É tudo se começa a viver no brincar, quando a criança interage legal resolve seus conflitos melhor, o faz-de-conta é mais rico, quando ela vai para a fase do desenho, o desenho também é melhor elaborado quando chega na fase de escrita ela desmancha, a alfabetização é bem melhor. (subcategoria 2.8) **P5**

2ª entrevista

“Acredito que desenvolve também a habilidade física, através do pular, do correr. (subcategoria 2.9) Aprende a dividir, a aceitar, a perder e não só a ganhar, aprende a respeitar as regras, a noção de responsabilidade e organização, pois após a brincadeira elas precisam “aprender” a guardar o que foi usado, cooperando com os outros”.

(subcategoria 2.10) **P7 2ª entrevista**

A professora P1 apresentou o motivo para o uso de fichas de atividades na Educação Infantil (subcategoria 2.7): *“A ficha na realidade é o que o pai quer ver, entendeu?* Questionamentos têm sido feitos a respeito de como deve ser o registro das atividades da criança, na Educação Infantil, bem como o que é relevante para cada etapa da vida da criança.

De acordo com Oliveira (2014), tornam-se cada vez mais necessárias discussões a respeito da formação docente, na Educação Infantil, pois o contexto de surgimento desse profissional esteve durante muito tempo ligado a práticas higienistas e assistencialistas, e com atuação predominantemente feminina. Nem sempre se exigiram desse profissional conhecimentos acerca das etapas de desenvolvimento infantil, das especificidades da infância, do domínio dos saberes historicamente construídos a respeito da infância.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, uma das atribuições do professor da Educação Infantil é a avaliação. Esse assunto tem sido alvo de muitos debates, pois afinal, o que deve ser avaliado?

Hoffmann (2012) define a avaliação, na Educação Infantil, como “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual.” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Para tanto, a avaliação, na Educação Infantil, não deve estar desvinculada do processo de desenvolvimento da criança, evitando a orientação equivocada da

prática pedagógica, bem como dos objetivos educacionais. Filho e Castro (2018, p.12) enfatizam que o importante, na Educação Infantil, não é o resultado final, o produto, mas o processo. E, nesse processo, é importante que o professor tenha consciência dos objetivos educacionais. “A avaliação precisa estar vinculada aos demais processos educativos: planejar, observar, registrar e documentar, como recursos que representam a materialização dos procedimentos.”

Na subcategoria 2.6 – O brincar como “uma” das ferramentas de aprendizagem –, encontramos os relatos de P2 e P3. É possível perceber que as professoras, de maneira geral, realizam uma separação entre o teórico e o brincar, entretanto, como afirma Oliveira (2013), a proposta pedagógica da Educação Infantil tende ou a cair na valorização excessiva do trabalho com conteúdos, mais próxima a uma promoção para o Ensino Fundamental, ou a um ensino espontaneísta, em que os processos de desenvolvimento da criança são vistos como espontâneos, e a presença do papel do professor enquanto mediador é questionada. Nesse sentido, é imperioso reconhecer o brincar como uma das maneiras que a criança utiliza, para alcançar a aprendizagem e refletir sobre o que vem a ser o teórico e o brincar. O professor da Educação Infantil deve dominar tais conceitos.

E, por fim, a professora P4, a partir da segunda entrevista, destacou o papel do professor nas brincadeiras (subcategoria 2.5 da primeira entrevista, questão dois), que teve por objetivo esclarecer alguns pontos da primeira entrevista, a professora descreve o papel do professor da Educação Infantil, com base no questionamento da pesquisadora, no seguinte trecho: *“Ela aprende com mais facilidade, não é aquela coisa tão maçante, entendeu? Tão pesada. É... brincando, ela aprende com leveza”*.

Na segunda entrevista, a professora aponta que a criança, brincando, aprende com leveza, porque o professor, ao elaborar *“atividades que a criança, quando ela vai fazer a atividade ela vê que o que ela escolheu, que ela teve autonomia de escolher está ali dentro, entendeu?”* Descreve, assim, que a criança aprende com maior facilidade, brincando por conta da intervenção do professor, no sentido de fornecer autonomia para a criança.

Dias (2005) pesquisou as concepções de quinze professores da Educação Infantil sobre autonomia e descobriu que, apesar de aparentemente as professoras realizarem articulações entre o conceito de autonomia e o contexto social, muitas

demonstraram dificuldades para fornecer exemplos sobre como elas percebiam a autonomia, no cotidiano dos alunos.

Dias e Vasconcellos (1999) investigaram as concepções de professores da Educação Infantil sobre autonomia e como tais concepções interferiam na sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram dois tipos de concepções. Na entrevista A, a autonomia foi vista como a capacidade individual da criança para agir e decidir. Antes da entrevista B, as professoras foram submetidas a um curso de extensão denominado “Ética e Educação Infantil”, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as concepções de autonomia das professoras. Na entrevista B, o grupo social aparece como um fator importante para o exercício da autonomia.

Possibilitar que o aluno desenvolva a autonomia, na Educação Infantil, é algo muito importante e, conforme a professora P4 apontou, a circunstância de a criança poder participar do processo de escolha dos objetos, materiais e espaços faz com que cada vez mais ela se torne autônoma nas suas ações, favorecendo o seu desenvolvimento.

TERCEIRA ENTREVISTA – QUESTÃO 2: “O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM”?

Na terceira etapa da entrevista, a professora P3 aborda o papel da criança na brincadeira, elemento que ainda não havia sido apontado pela participante, nas outras entrevistas. A terceira entrevista deu origem a uma nova subcategoria:

2.11 O papel da criança no brincar

Quadro 6- Comparativo das respostas das três entrevistas

P	RESPOSTAS 1ª ETAPA	RESPOSTAS 2ª ETAPA	RESPOSTAS 3ª ETAPA
3	<p>“Ah eu penso que a aprendizagem e o brincar estão interligados né? É brincando que eles vão experimentar que eles vão construir né? Tem coisa que a gente tem que explicar pra eles em teoria, brincando na prática eles acabam se apropriando do conceito melhor do que com uma explicação né? Que é a vivência”.</p>	<p>“Olha, é... de se construir como ser humano mesmo. É... como que eu vou te dizer?... Por exemplo, se a gente for levar na questão, por exemplo, questões matemáticas né, é experimentar tamanho, forma, peso, as vezes eles tão brincando na areia né e a gente percebe “ai esse aqui é pesado”, aí você vai explicar o que é pesado pra criança ele não... né... o conceito ele não vai se apropriar, mas ali na vivência, pegando né, sentindo “ai esse é pesado”, “ai esse é mais leve”, “aquele é pequeno”, é difícil de você explicar pra eles né, é brincando mesmo, vendo, comparando que eles percebem conceitos né, tanto da matemática como de outras né, é... direita e esquerda, você vai “vamo pra um lado, vamo pro outro, em cima, embaixo”, que eles vão brincando e eles apropriam né, e a de forma teórica é mais complicado pra você explicar, então eles vão brincando e vão descobrindo, aí quando você fala numa atividade, por exemplo, “ah, vamo ver qual que é mais pesado?” né, se for uma atividade de registro, eles conseguem ver, “ah, esse daqui é maior, ta mais cheio, esse é mais pesado” porque eles já experimentaram. Então, eu penso que seja coisas assim”</p>	<p>“[...] as crianças utilizam qualquer tipo de objeto, eles dão um significado como uma coisa real né, acho que é oportunizar isso né, distribuir material, deixar a criança se expressar, proporcionar momentos mesmo para a brincadeira acho que é... É isso, é o ser ativo mesmo na brincadeira né, porque a gente oferece, mas eles que vão conduzir a brincadeira que vão é, expressar, entendeu o que eles estão pretendendo com aquela brincadeira. (subcategoria 2.11)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das professoras não havia fornecido informações quanto ao papel da criança, no brincar. Muitas delas apontaram aspectos referentes ao papel do

professor, porém, sem destacar o papel da criança, no brincar, como fez P3, na terceira entrevista. A criança é um sujeito ativo, portanto, reconhecer sua função na escolha dos materiais, do espaço físico, dos tipos de brincadeiras pode ser uma estratégia fundamental para auxiliar o professor, na sua prática pedagógica, a fim de atingir os seus objetivos educacionais. O processo de permitir tais escolhas pela criança colabora não somente no desenvolvimento da criança, mas também a valoriza, pois o educador não age por uma posição autoritária, permitindo que a criança participe de todo o processo de construção do conhecimento e favorecendo a sua autonomia.

PRIMEIRA ENTREVISTA – QUESTÃO 3: “VOCÊ ENCONTRA DIFICULDADES EM PROPOR BRINCADEIRAS AOS SEUS ALUNOS”?

A questão 3 – “Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos”? – Originou a seguinte categoria e subcategorias:

Categoria 3: Dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos

Nesta categoria, serão apresentadas as falas que revelam as diferentes motivações das dificuldades que as professoras têm, para propor brincadeiras aos alunos. Foram identificados, em suas respostas, sete tipos de motivações para tais dificuldades, embora algumas professoras tenham declarado não encontrar nenhum tipo de dificuldade:

Quadro 7: Dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos

Subcategorias	Professoras
3.1 Não possui dificuldades	P2, P5, P7, P8, P9
3.2 Criança com maior dificuldade de aprendizagem	P1
3.3 Síndromes diferentes	P1
3.4 Família	P1
3.5 Infraestrutura	P6
3.6 Comandar brincadeiras	P3
3.7 Não ter nada preparado	P4

Fonte: Elaborado pela autora

Cinco professoras disseram não possuir dificuldades para propor brincadeiras aos seus alunos, no entanto, seis ressaltaram, em maior ou menor grau, as diferentes naturezas das dificuldades, ao sugerir brincadeiras aos alunos. Cinco relataram não apresentar dificuldades de nenhuma natureza (**subcategoria 3.1**), uma, o fator da criança com maior dificuldade de aprendizagem (**subcategoria 3.2**); uma, o fato de existirem muitas síndromes diferentes (**subcategoria 3.3**); uma apontou a família como agravante (**subcategoria 3.4**); uma mencionou a dificuldade da infraestrutura dos colégios (**subcategoria 3.5**), uma, para comandar brincadeiras (**subcategoria 3.6**) e uma, por não ter nada preparado (**subcategoria 3.7**).

“Tem criança que é mais difícil, tem criança que é mais fácil né?! O meio influência muito. **Se tem uma família mais participativa, a criança é mais desenvolvida, isso é notável.** (subcategoria 3.4) As vezes a criança que é mais difícil é a que é mais deixadinha entendeu?! Se você manda uma tarefinha, a tarefinha não volta para a escola, porque a mãe acha que vai perder aquele tempo. **Tem criança que tem maior dificuldade de aprendizagem, é uma série de coisas.** (subcategoria 3.2) **Hoje a gente encontra muitas síndromes diferentes, é bem assim**”. (subcategoria 3.3)

P1

“Não. O infantil II é uma faixa etária que assim, a partir do momento que a gente propõe, explica certinho as brincadeiras né, ou quando são jogos que têm as regras, eles já estão numa faixa etária que eles conseguem entender melhor, não encontro dificuldades, nas brincadeiras espontâneas também eles brincam livremente, não tenho problema”. (subcategoria 3.1) P2

“Não! Eu trabalho com bastante, bastanteee, desde o jogo faz de conta, jogo simbólico...é a parte de esporte, basquete, vôlei, futebol, iniciação com eles, jogos recreativos, música, dança aeróbica, eu trabalho tudo isso daí, então eu não tenho dificuldade”. (subcategoria 3.1) P5

“Não. Dificuldade não porque assim, eu na minha infância, eu tive infância né, então assim eu brinquei bastante, então assim eu gosto eu sempre gostei de brincar, então assim, eu gosto de propor brincadeiras novas para eles[...]”. (subcategoria 3.1) P7

“Não. Nunca encontrei. A gente tem aqui na escola, como eu te falei esses recursos né, então acaba se tornando até fácil a gente proporcionar para eles diversas brincadeiras, diversas temáticas mesmo assim, então aqui a gente tem esses recursos, que é muito bom, a gente explora a gente consegue desenvolver assim o trabalho com eles”. (subcategoria 3.1) P9

“Assim... nossa maior dificuldade é infraestrutura dos colégios entendeu? Nem tanto em propor, eu falo pela EMEI que estou, eu falo que nós somos. Tanto é que meu projeto o ano passado com a Lara foi brincadeiras de criança como é bom, justamente para interagir com ela[...] então o que nós encontramos de dificuldade a estrutura da escola, porque pensa você fazer o rodízio com todos os ambientes, nós temos 600 alunos, se você olhar a escola ela é minúscula. A maior dificuldade é a falta de estrutura que nós temos. (subcategoria 3.5) P6

“A eu tenho dificuldade com brincadeira dirigida sim. Eu tenho, eu tenho assim. Geralmente é....a gente se reúne né, tem meninas que têm mais facilidade como dá jogo né?! Então, as vezes a gente se reúne, junta, faz grupos de duas turmas, mas eu percebo que quando eu tenho que comandar a coisa ali, eu não tenho muita facilidade, assim para comandar brincadeiras. Eu...má é coisa minha, é uma questão, é uma dificuldade minha, não é com as crianças, porque tudo que a gente propõe eles desenvolvem né, é bem legal”. (subcategoria 3.6) P3

“Olha, hoje nem tanto mais. No início eu tive dificuldade, mas a gente aprende com o tempo né. Tipo quando eu entrava na sala e não tinha nada preparado, no início. Mas ai o professor ele também aprende junto. (subcategoria 3.7) P4

É possível notar, a respeito da categoria 3, relativa a dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos, que as professoras, de maneira geral, dizem não encontrar dificuldades para propor brincadeiras, conforme os relatos de P2, P5, P7, P8, P9: “*Não*”; “*Não!*”; “*Não*”; “*Não. Tranquilo*”; “*Não. Nunca encontrei*”; porém, é interessante observar a fala de P1: “*Tem criança que é mais difícil, tem criança que é mais fácil, né?! O meio influencia muito*”. Pode-se verificar que a professora atribui a dificuldade relacionada ao seu trabalho às características das crianças, explicando que o meio influencia muito. “*Às vezes, a criança que é mais difícil é a que é mais deixadinha, entendeu?*”

Também é possível encontrar relatos como o de P3, a qual assume ter

vivenciado momentos de dificuldade, na sua prática docente: *“Ah, eu tenho dificuldade com brincadeira dirigida, sim. Eu tenho, eu tenho assim.”* É interessante perceber que a professora admite encontrar dificuldades para comandar as brincadeiras e, por isso, solicita apoio nos colegas de trabalho, que a auxiliam. Na realidade, o apoio entre os profissionais é muito relevante para um bom andamento das atividades escolares, porque possibilita que o conhecimento seja construído de maneira coletiva, favorecendo avanços a todos os envolvidos. A esse respeito, Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014, p.153) ressaltam aspectos importantes sobre a escola, que deve ser pensada “[...] como uma organização formada por alunos, professores, gestores, pais, servidores e comunidade.” Estes possuem crenças e valores pessoais que estão presentes nas relações sociais que ocorrem no interior da escola. Nessa perspectiva, cada professora atribui as dificuldades em propor brincadeiras a motivos diferentes, e isso também é algo que precisa ser levado em consideração, para auxiliar na compreensão da dinâmica de uma escola. Os professores, como as crianças, passam por momentos de aprendizado, sendo necessário ter em vista as variáveis pessoais desse profissional, o qual, assim como todos, possui uma visão de mundo que é conciliada com suas crenças, expectativas e percepção de mundo.

Ao observar o relato de P1, localizamos três subcategorias de uma mesma professora: subcategoria 3.2, subcategoria 3.3 e subcategoria 3.4. Podemos perceber que nem todas as professoras atribuem a dificuldade à sua própria prática docente, porém, a fatores externos que podem dificultar atingir os objetivos pré-existentes.

Como na fala de P1, é oportuno enfatizar uma série de fatores enumerados pela própria professora, que, segundo ela, dificultam propor brincadeiras; dentre os motivos listados, está o fato de existirem muitas síndromes diferentes, o que evidencia uma certa dificuldade em lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nos dias de hoje, a inclusão é um tema que tem ganhado cada vez mais atenção, tendo em vista garantir o acesso básico ao ensino de qualidade. Para isso, os professores são apontados como fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo. O estudo desenvolvido por Sant’Anna, Vosgerau e Manzini (2013) apresenta resultados interessantes, quanto à dificuldade apresentada por professores em relação ao brincar, que podem ajudar na compreensão da fala de

P1. A investigação visou a identificar a percepção de professores sobre suas próprias estratégias e dificuldades em propor brincadeiras, no parque, com crianças com necessidades educacionais especiais. Para isso, utilizaram um roteiro com nove perguntas semiestruturadas, agrupadas em dois temas: a mediação e as dificuldades. Os resultados obtidos revelaram que as professoras frequentavam o parque com frequência, porém, as crianças com deficiência costumavam se isolar. Somente uma professora afirmou não ter dificuldades com os alunos com deficiência, em relação ao brincar, entretanto, encontrou dificuldades no gerenciamento das atividades em sala de aula.

A professora P4 disse ter enfrentado dificuldades no início da profissão, por não ter nada preparado (subcategoria 3.7). Em se tratando da Educação Infantil, o professor, além de conhecer as especificidades da infância, deve também planejar o seu trabalho previamente, pois a Educação Infantil é uma importante etapa da Educação básica que requer tanta atenção quanto as outras etapas e não pode ser negligenciada, como foi no passado, tendo sua base alicerçada no assistencialismo.

SEGUNDA ENTREVISTA – QUESTÃO 3. “VOCÊ ENCONTRA DIFICULDADES EM PROPOR BRINCADEIRAS AOS SEUS ALUNOS”?

A segunda entrevista deu origem a quatro subcategorias sendo:

Quadro 8: Dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos 2ª entrevista

Subcategorias	Professoras
3.8 Dificuldade em incluir	P1
3.9 Falta um profissional especializado	P1
3.10 Dificuldade com os alunos saírem do controle	P3
3.11 Dificuldade com as crianças menores	P2

Fonte: Elaborado pela autora

“Não, só assim é... a dificuldade nas brincadeiras é essa mesmo que eu coloquei aqui né, varia de criança pra criança e você acha umas síndromes mesmo. Eu to com uma menininha que eu tenho observado e já vou até conversar com a coordenadora, porque eu acho ela assim, pra 3 anos, que eu acho que ela já completou os 3 anos, eu acho que ela deve ter alguma dificuldade motora no andar sabe, ela anda com um pouquinho de dificuldade pra falar, agora o raciocínio não vi nada, então isso ainda pode

ser que ela é uma criança mimada, você entendeu? Então tem uma série de fatores”. [...] **Olha, eu acho que sim, não pela Síndrome em si, pelas condições de inclusão do que a gente tem de uma forma geral no país né, que eu acho ainda muito pouco né,** (subcategoria 3.8) **por exemplo, a gente ta com uma criança você não tem uma profissional ali pra ta te passando... eu acho que cada escola tinha que ter um profissional constantemente, não em alguns momentos só, então eu acho que dificulta as vezes, que você mesmo tem que correr atrás,** (subcategoria 3.9) tem que pesquisar né, agora existe também aquela criança que tem uma Síndrome e que acompanha muito bem né, segue o rumo que a família também já desde pequeno trabalhou aquilo [...] **P1 2ª entrevista.**

“Com os menores eu acho mais difícil, é bem mais difícil. Os maiores eles já têm um maior entendimento, eles gostam dessa parte de brincadeiras né, mesmo os jogos que tem regras eles conseguem entender, conseguem colocar em prática, já os pequenos, os jogos já não funcionam muito, são mais as brincadeiras mesmo, porque os jogos já envolvem regras e eles não conseguem entender né, cumprindo as regras”. (subcategoria 3.11) **P2 2ª entrevista.**

“Ah eu mantenho mesmo essa questão de ser uma dificuldade minha né, de... de comandar, ontem a gente fez lá na quadra uma atividade, fizemos um circuito né e eu tentei assim até comandar o negócio mas, eu gosto de participar tudo mas, realmente comandar pra mim e pensar em coisa assim agora, eu tenho dificuldade mesmo, eu tenho isso aí porque é... pessoal. E o comandar assim pra você ele vai desde o, pelo que eu to entendendo, desde o planejamento né, o que que eu vou propor, acho que nem tanto... os objetivos não, o que você pretende alcançar você sabe né – Tranquilo, mas assim é... pensar mesmo “o que que eu posso fazer, como que eu vou gerenciar a turma ali”, **eu tenho muita preocupação deles saírem do meu controle né, então assim acho que é até por isso mesmo que eu tenho essa resistência, “ai eu vou levar um fora, aí eles vão se agitar” eu vou ficando meio tensa já, eu acho que até pra esclarecer melhor essa questão de dificuldade que eu falo que é minha é questão de controle mesmo né, e se eles saírem do foco e dispersarem eu vou ter toda aquela dificuldade de juntar, porque a gente ajunta mas, assim né a gente perde um tempo aí, então acho que é mais dentro dessa perspectiva mesmo assim.** (subcategoria 3.10) Eu me sinto mais segura quando eu tenho alguém comigo né, foi o que eu te falei assim, horário de quadra que bate entre duas professoras eu vejo que ela tem mais facilidade, então assim eu dou um apoio, sabe assim eu vou lá mostro pra criança “não, tem que fazer assim” aí é mais fácil mas, eu sozinha eu não me sinto segura”. **P3 2ª entrevista**

As professoras P4 e P5 não acrescentaram nada na 2ª entrevista a respeito de encontrar dificuldades para propor brincadeiras aos alunos.

“Não, pois na Educação Infantil priorizamos a aprendizagem através do lúdico, portanto ao fazer o planejamento semanal, sempre é proposto momentos de brincadeiras dirigidas ou ao mesmo tempo livre”. (subcategoria 3.1) manteve a mesma afirmação da 1ª entrevista **P7 2ª entrevista**

A professora P1 considerou, como motivos de dificuldade para propor brincadeiras aos alunos, a complexidade em incluir o aluno com deficiência na sala de aula (subcategoria 3.8) e a falta de um profissional especializado que a auxilie no processo da inclusão (subcategoria 3.9).

Muitos estudos foram desenvolvidos com o objetivo de investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência. Vitta, Vitta e Monteiro (2010), por exemplo, pesquisaram a concepção de 12 professores da Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência. Os participantes foram divididos em três grupos: professores que possuíam alunos com deficiência, professores que não tinham esses alunos incluídos e professores de escolas especiais. Os professores relataram encontrar dificuldades quanto aos recursos materiais e humanos, assim como na infraestrutura das escolas para acolher esses alunos.

Já o estudo de Capellini e Rodrigues (2009) mostrou que 40% dos professores atribuem a dificuldade do processo inclusivo ao número grande de alunos por turma e à falta de um profissional especializado para ajudá-los. 9% atribuíram as dificuldades à família dos alunos, 8% ao preconceito, 6% aos próprios alunos, 5% às políticas públicas, 31% as atribuíram ao próprio professor, enquanto 1% disse não enfrentar dificuldades.

Evidentemente, diversos são os motivos que contribuem para a dificuldade do processo inclusivo, entretanto, para que essas dificuldades possam ser transpostas, de acordo com Zórtea (2011, p. 48), a escola deve ser vista “[...] como instituição geradora de experiências sociais significativas. ” Nesse sentido, a escola de Educação Infantil deve proporcionar esses momentos, para que o aluno possa transpor os seus conhecimentos de mundo, desenvolvendo-se de forma integral. Muitos avanços ainda precisam ocorrer, no sentido de ampliar as concepções acerca de infância e da educação da criança pequena. Apesar de muito disso ter sido alcançado, como a garantia de direitos da criança, muitos avanços ainda precisam ocorrer, na concretização desses direitos. A criança deve ser vista como

um ser em potencial desenvolvimento e não sob uma visão, muitas vezes, de um ser frágil. Com a criança com deficiência não é diferente: faz-se necessário superar a visão de incapacidade.

Além de a Educação Infantil ter sido vista, durante muito tempo, como compensatória das necessidades da criança pobre, a Educação Especial foi tida como destinada a uma clientela desviante. Nesse caso, a criança era negligenciada, por ser criança e deficiente. Logo, faz-se necessário uma maior atenção à maneira de se conceber a criança pequena, especialmente a criança público-alvo da Educação Especial.

A professora P1 na segunda entrevista indicou também, como um dos motivos da dificuldade para propor brincadeiras aos alunos, a família (subcategoria 3.4) subcategoria que já havia sido identificada na primeira entrevista : “[...] *agora, tem a família que desconhece tudo, então, a criança é largada, então, influencia assim nesse sentido...*” Obviamente, a família é um importante fator no desenvolvimento da criança, de sorte que a família e a escola precisam ter momentos de reflexão conjuntos, pois todos desempenham importantes papéis na formação da criança. Cabe aos pais valorizar o papel exercido pela escola; para tanto, é necessário que a escola e a família estejam sintonizadas sobre a função da escola e da família, enquanto parceira. A escola deve buscar ainda conhecer a realidade da família e não apenas culpabilizá-la. Tanto a escola como a família devem valorizar as demonstrações de aprendizagem da criança, fazendo com que ambas contribuam para o desenvolvimento da criança, de forma ampla.

A professora P3 disse encontrar dificuldades para propor brincadeiras aos alunos, com receio de eles saírem do controle (subcategoria 3.10). Se a finalidade da Educação Infantil não for compreendida, muitos equívocos podem vir à tona, porque, quando não se compreende que ela não tem a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental, corre-se o risco de atenuar tais equívocos, perpassando desde o planejamento do professor, os objetivos educacionais até a prática pedagógica. A Educação Infantil possui como finalidade possibilitar o desenvolvimento integral da criança; isso quer dizer que o professor precisa ter conhecimento sobre a infância, a maneira como a criança aprende e se desenvolve. Como a infância é um período no qual a criança vivencia uma série de contradições, o seu desenvolvimento moral não está completamente formado, de forma que a atuação do professor não deve ser de controlá-la, todavia, sempre de observar os

seus atos, para que possa planejar o seu trabalho em função das necessidades da criança, respeitando o período da infância.

A professora P2 atribuiu a sua dificuldade ao trabalho com as crianças menores (subcategoria 3.11). A Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola. A creche corresponde à faixa etária de 0-3 anos, enquanto a pré-escola, de 3-5 anos. Cada faixa etária possui suas especificidades e nem sempre o professor recebe a formação adequada para trabalhar com cada faixa etária, especificamente; entretanto, o professor precisa, além de conhecer tais especificidades, aprofundar os seus conhecimentos sobre o brincar e os jogos, pois a criança pequena também apresenta interesse pelo brincar e pelos jogos. Assim, o professor precisa ter cautela para concluir a respeito do interesse e compreensão da criança pelo que é por ele oferecido.

De acordo com Wallon (1968), manifestações sobre o jogo podem ser visualizadas na criança, desde muito pequena. Os jogos funcionais estão intimamente ligados à necessidade de a criança se movimentar, motivada pela sensação de descoberta dos feitos do seu próprio corpo. Por isso, a criança busca sentir cada reação dos seus movimentos.

Kishimoto (2013) realça a importância de compreender o que são os jogos, brinquedos e brincadeiras, na Educação Infantil, para ter maior autonomia no emprego do melhor recurso.

PRIMEIRA ENTREVISTA – QUESTÃO 4: “COMO É A RELAÇÃO DO SEU ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN COM O BRINCAR”?

A questão 4 – “Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar”? – originou a seguinte categoria e subcategorias:

Categoria 4: A criança com Síndrome de Down na Educação Infantil

Nesta categoria, serão focalizadas as falas que apresentam aspectos da relação da criança com Síndrome de Down com o brincar. Foram identificadas, nas respostas das professoras, nove aspectos relativos à aprendizagem e à socialização da criança com Síndrome de Down, na Educação Infantil.

Quadro 9: A criança com Síndrome de Down na Educação Infantil

Subcategorias	Professoras
4.1 Dificuldade com o pedagógico	P3, P5, P6,P7,P8,P9
4.2 Afeto	P1, P3, P4, P5
4.3 Falta de limites	P1, P9
4.4 Resistência para aceitar professora e amigos	P2, P6
4.5 Ajuda recebida dos colegas de classe	P4, P9
4.6 Afinidade	P3
4.7 O papel da professora na inclusão	P4
4.8 Afastamento dos colegas de classe	P4
4.9 Dificuldade de fala	P6

Fonte: Elaborado pela autora

Seis professoras descrevem dificuldades com o pedagógico (**subcategoria 4.1**), na fala de quatro professoras, é possível identificar aspectos afetivos na relação com o aluno com Síndrome de Down com o brincar (**subcategoria 4.2**), duas apontam a falta de limites da criança com Síndrome de Down (**subcategoria 4.3**), duas, a resistência da criança para aceitar a professora e os amigos (**subcategoria 4.4**), duas mencionam a ajuda fornecida pelos colegas de classe para as crianças com Síndrome de Down (**subcategoria 4.5**), uma professora diz ter afinidade desde o primeiro contato com a criança (**subcategoria 4.6**), uma destaca o papel do professor na inclusão (**subcategoria 4.7**), uma relata afastamento dos colegas de classe por conta da Síndrome (**subcategoria 4.8**). Ademais, ao passo que uma se refere à dificuldade de fala da criança com Síndrome de Down (**subcategoria 4.9**).

O Down? Ele é assim é uma graça, é uma criança muito querida pela escola inteira, é muito esperta, ele é assim é uma criança normal na participação (subcategoria 4.2) P1

Eu sinto que por eu ter esse carinho com ela, a gente conseguiu criar vínculo, ela vem, ela está começando a trazer as necessidades dela” (subcategoria 4.2) P3

A gente fazia uma festa, tudo que dava certo para ele que os outros também davam, as vezes a gente fazia festa para ele era assim. (subcategoria 4.2) P4

Olha para mim foi um presente. Ele é muito dado, ele faz amizade fácil, fácil, fácil, gosta de brincar, de dar carinho, de beijar, sente ciúmes quando as outras crianças vêm, ai eu tento contornar, pego ele no colo, outra criança junto... (subcategoria 4.2) P5

O problema que eu vejo com ele são os limites. Ele não tem limite. (subcategoria 4.3) P1

No começo do ano passado até ele me conhecer ele era mais resistente, depois que ele passa a conhecer, sim ele é tranquilo, mas até ele conhecer ele era mais resistente mesmo. Não era tudo que eu colocava, tentava propor ele aceitava né, ele resistia mais. (subcategoria 4.4) P2

A Giovana era uma criança que sempre assim...sempre me encantou muito, desde o ano passado a Iza tinha os dois eu observava, assim...sabe aquela parece que já tem afinidade (subcategoria 4.6) P3

Agora o pedagógico vai um pouquinho mais devagar né...acho que até pela Síndrome mesmo. (subcategoria 4.1) P3

Ele tem as dificuldades ...na parte da coordenação motora fina ele tem um pouco de dificuldade. [...] não tem aquela assim: ai porque ele é Síndrome de Down ele é diferente, porque ele não é diferente, ele tem limitações, no correr, no subir, no escrever. (subcategoria 4.1) P5

O pedagógico dele ele faz do jeitinho dele, pegava o caderno dele e rabiscava lá a folha, mas ele se interessava por fazer as atividades propostas. [...] no começo acho que o pedagógico mesmo né...a gente propunha para ele, ele não desenvolvia não se interessava, mas depois ele começou a se interessar, mas não conseguia realizar o que era proposto, mas ele tentava sim". (subcategoria 4.1) P8

Então, tem que estar incluindo ele na turma né, trazendo ele fazendo com que os colegas envolvam ele nas atividades, foi muito legal sabe...a gente teve um retorno muito rico com ele o ano passado. (subcategoria 4.7) P4

Porque assim, parece que não, mas criança com essa Síndrome as crianças afastam um pouco (subcategoria 4.8) P4

Ela cativava as amigas e as amigas queria até ajudar ela, quando ela estava com alguma dificuldade em chegar em algum lugar, alguma coisa

assim, algum obstáculo, sempre tinha uma amiguinha ou outra que ajudava (subcategoria 4.5) P9

Então uma das minhas dificuldades com a Beatriz no início era falar (subcategoria 4.9), mãe a Beatriz consegue fazer, ela é capaz ela vai fazer. Então para a mãe entender que a Beatriz não era uma criança. Porque o maior medo da mãe era a Beatriz sair da Educação Infantil, [...]. Ela anda... a única coisa que ela depende muito é a oralidade, tanto é que mãe não levava na fono, na porta assistencial que a prefeitura proporcionava, então isso dificultava muito[...]. P6.

Ao observarmos as respostas podemos perceber uma gama de aspectos vivenciados pelas professoras, quando se trata das relações sociais com os alunos com Síndrome de Down. De maneira geral, é possível perceber o aspecto afetivo sendo mencionado pela maioria das professoras, conforme vemos nos relatos de P1, P3, P4, P5 (subcategoria 4.2): *“O Down? Ele é assim é uma graça, é uma criança muitooo querida pela escola inteira”*; *“Apesar dessa falta de limite, ele é muito querido por todos”*; *“Sabe aquela, parece que já tem afinidade, né?”*; *“A gente fazia uma festa, tudo que dava certo pra ele que os outros também davam”*; *“Olha, pra mim foi um presente.”*

Sabe-se da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, porém, é necessário cuidado, para que o professor não perca de vista as funções educativas de fato, isto é, a afetividade não pode ser vinculada à circunstância de a criança ter alguma necessidade educacional especial ou não. A afetividade envolve acolhimento do aluno e de suas necessidades.

Wallon (1968) considera o aspecto afetivo como indissociável dos aspectos motor e cognitivo. A afetividade perpassa todo o processo de desenvolvimento da criança, no início de sua vida. Inicialmente, a afetividade está mais ligada às necessidades orgânicas da criança, para se tornar, mais tarde, cada vez mais uma necessidade social e não primitiva. Isso quer dizer que, conhecendo a afetividade como manifestação do desenvolvimento infantil, o professor pode ter um olhar diferente sobre as manifestações de afeto nas relações interpessoais; contudo, isso não significa confundir essa relevante função com “paparicações”, “mimos”, sugerindo representações equivocadas a respeito do desenvolvimento infantil.

Uma pesquisa desenvolvida com 400 famílias no Reino Unido, ao investigar

experiências inclusivas, sugeriu que o professor, quando fornecer apoio ao aluno com SD, precisa ter cautela para que este não fique dependente dele. A autora do estudo ressalta ainda que, apesar de a criança com SD obter melhores resultados com a presença do professor e de um profissional auxiliar, isso não significa que ela precise ficar restrita a essa condição, mas o docente deve buscar sempre a autonomia do aluno (LORENZ, 1999).

Luiz et al. (2008) analisaram, através de uma revisão bibliográfica, a produção científica acerca da inclusão de crianças com Síndrome de Down, na rede regular de ensino. A busca dos artigos ocorreu nas bases de dados PubMed e PsycINFO, no período de 1994 a 2007. Os resultados indicaram que os professores, pais e a escola são apontados como fatores principais tanto para favorecer o processo de inclusão quanto para dificultá-lo.

Tais pesquisas evidenciam a necessidade de uma ampliação do olhar para a criança com Síndrome de Down, pois, conforme enfatizado pela pesquisa anterior, a escola, a família e os profissionais são os maiores envolvidos nesse processo.

Falta de limites (subcategoria 4.3) e Resistência para aceitar professora e amigos (subcategoria 4.4) também foram aspectos mencionados pelas professoras P1, P2, P6 e P9. Tais aspectos são fatores que precisam de atenção por parte dos professores. Vale reforçar a importância do diálogo com a família, para que o professor não tire conclusões equivocadas a respeito do interesse do aluno. Nem sempre o comportamento da criança pode ser diagnosticado como falta de limites ou resistência para aceitar a professora e os colegas de turma. Existe uma série de fatores que podem influenciar o comportamento da criança, por isso, o diálogo com a família é essencial, para que o professor possa gerenciar melhor o ensino e a aprendizagem da criança.

A professora P3 disse ter sentido afinidade (subcategoria 4.6) pelo aluno com Síndrome de Down, desde o primeiro contato. De acordo com Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014, p.172), diversos fatores “[...] psicológicos, afetivos, sociais, culturais e históricos” podem influir diretamente na relação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é crucial que o professor conheça as suas variáveis pessoais, com a intenção de gerenciar todos esses fatores, os quais são primordiais nas relações interpessoais. Nesse sentido, a formação de professores é destacada pelos autores como fundamental para possibilitar a reflexão e a conscientização de suas variáveis. É imperioso considerar “[...] as características

pessoais dos professores, suas subjetividades, pois estas são impactadas por esses processos mais amplos e também os influenciam fortemente nas práticas cotidianas em sala de aula. ” (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014, p. 175).

Seis professoras mencionaram dificuldades pedagógicas do aluno com Síndrome de Down (subcategoria 4.1). As dificuldades relatadas vão desde aspectos psicomotores até a realização de trabalhos na sala de aula. Apesar de a criança com Síndrome de Down apresentar certas dificuldades motoras, isso não a impede de se desenvolver na Educação Infantil, já que o professor deve estar atento às necessidades que a criança leva para o ambiente escolar e, a partir disso, é possível desenvolver um trabalho que valorize as potencialidades dessa criança.

A professora P4 ressaltou o papel do professor na inclusão do aluno com Síndrome de Down (subcategoria 4.7). Evidentemente, além de dispor um ambiente onde o aluno possa ampliar o seu conhecimento, é fundamental propiciar um ambiente acolhedor para as relações de ensino e aprendizagem.

Segundo Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 49-50), o professor, ao tomar conhecimento sobre as suas crenças, concepções e atitudes, permite que possa gerenciar a sua prática pedagógica de maneira mais consciente. “Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento docente torna-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições.”

A professora P4 asseverou: “*Porque, assim, parece que não, mas criança com essa Síndrome, as crianças afastam um pouco.*” (subcategoria 4.8). De acordo com Wallon (1968), o grupo social exerce forte influência sobre a criança. A criança está o tempo todo interagindo com os outros e isso faz com que ela possa escolher os seus amigos, diferentemente do ambiente familiar, que lhe é imposto. Desse modo, o adulto, enquanto mediador das relações interpessoais, possui papel fundamental nas relações que a criança estabelece com os outros e com o meio social; entretanto, não é somente o adulto que realiza esse intercâmbio, mas o meio social também é responsável por ele.

A criança está constantemente em contato com as pessoas, isso a afeta e, conseqüentemente, ela também deixa as suas marcas nesse meio. Em se tratando do ambiente da sala de aula, cabe ao professor manejá-lo, na busca de mediar situações conflituosas. Dessa forma, de acordo com Omote (2013), as atitudes sociais pode ser um importante aspecto da psicologia social que permite compreender a maneira como as pessoas organizam seus sentimentos e direcionam

ações em relação à pessoa com deficiência.

Mendes (2010) afirma que o sucesso da inserção de uma criança com necessidades educacionais especiais na turma depende das atitudes dos educadores, pois o professor exerce um papel crucial como mediador das interações entre as crianças com e sem deficiência.

Na perspectiva de Baleotti (2006, p.26),

[...] o conhecimento que as crianças têm da deficiência não garante que as crianças deficientes sejam bem aceitas por seus pares. É necessário que as crianças sem deficiência compreendam que a diversidade é parte integrante de todos os contextos sociais e que não está apenas na deficiência, mas também, nas características físicas, de raça, de cor, de cultura, etc.

Nesse sentido, o professor possui o importante papel no gerenciamento desses temas para que os alunos possam refletir acerca de suas condutas, bem como o professor também precisa ter acesso e consciência do que pensa e sente sobre esses aspectos.

SEGUNDA ENTREVISTA – QUESTÃO 4: COMO É A RELAÇÃO DO SEU ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN COM O BRINCAR”?

A segunda entrevista deu origem a quatro subcategorias sendo:

Quadro 10: A criança com Síndrome de Down na Educação Infantil 2ª entrevista

Subcategorias	Professoras
4.10 Medida tomada nos momentos de conflito	P3
4.11 Aprendizagem mais lenta	P4
4.12 Isolamento	P4
4.13 Contentamento	P4

Fonte: Elaborado pela autora

” Na participação das atividades, das brincadeiras, a gente trata normal né, como todos ele participava de boa, hoje eu dei uma atividade, a gente ta trabalhando o corpo, a autoimagem, então eu coloquei as fotos no chão e a gente foi cantando né “se eu fosse um peixinho, soubesse nadar, tirava...” e

falava o nome da criança, cada um pegava sua foto e ele participou e pegou a foto de boa, então é nesse sentido aí, é tranquilo – ele consegue assim acompanhar as atividades, entender? – Acompanha, entende, ele te responde de maneira adequada – é mais a questão do comportamento – é, **ele tem uma dificuldade ainda de fala porque ainda é pequenininho** (subcategoria 4.9 da I entrevista) está sendo trabalhado agora, mas você entende o que ele quer dizer, entende o que ele fala, a gente forma um diálogo pequeno”. **P1 2ª entrevista**

“Tinha muita dificuldade para compartilhar aqui na escola, em casa assim a mãe faz tudo né, tudo que ele quer, a mãe dá um atendimento assim para ele que aqui na escola ele chegou e se deparou com um monte de criança, **então ele foi bem resistente no começo e aí é onde ele brigava, ele batia, era agressivo as vezes por conta de um brinquedo ou alguma outra coisa**, (subcategoria 4.4 da I entrevista), mas hoje ele está outra criança, muito melhor.” **P2 2ª entrevista**

“Ah por que a gente é apaixonada por ela, então assim é, as vezes ela vai e faz alguma coisa que ela sabe que não tá certo, aí ela já para e já olha pra gente como quem diz assim né, e eu tenho dificuldade de ser firme assim sabe, eu sou muito mole, aí eu gosto de (puxa, gosto de abraçar), essa parte de ser rígida quando precisa eu tenho um pouquinho de dificuldade eu sou muito carinhosa com eles, mas eles retribuem e ela também, então oque que acontece, **se precisa tirar da brincadeira as vezes eu tenho dó mas a Suelen é o meu (equilíbrio), embora ela tenha todo esse carinho com a Giovana ela fala: Não pro. Agora ela tem que entender que ela tá errada.**” (subcategoria 4.10). “Então assim é uma coisa que é difícil explicar, falar para você por que a gente mima ela é excesso de carinho mesmo né, já estava até pensando, quando terminar meu contrato eu vou sentir muita falta dela né, a gente está assim com uma ligação muito gostosa”. **P3 2ª entrevista**

“Pela própria Síndrome mesmo. Porque é...eles aprendem, no meu ponto de vista com a minha pouca experiência, com minha pouca observação ainda né? Eu percebo que as crianças que não têm a Síndrome de Down aprendem no ritmo, mas cada um tem o seu ritmo você entendeu? **E quem tem a Síndrome de Down é mais lento aprende, mas é um ritmo lento, pelo menos os que passaram por mim.** (subcategoria 4.11) Eu nunca peguei um Síndrome de Down que ele fosse, pedagogicamente falando desenvolvido igual no ritmo das outras crianças que não têm Síndrome, sempre um pouco mais lento, pelo menos os que passaram por mim”.**“É complicado você ver aquele aluno lá no cantinho, ninguém chega lá,**

ninguém vai conversar, ninguém se aproxima.(subcategoria 4.12) Então do meu ponto de vista cabe ao professor trazer a criança para perto da turma né?.”**“Pra mim, só o fato dele segurar a tesoura e saber pra que a prô pediu, recorta tal figura ele já teve iniciativa de pegar a figura, procurar a figura que eu pedi, achar e tentar recortar já é um grande avanço pra mim”.** (subcategoria 4.13) **P4 2ª entrevista**

A professora P5 não respondeu à pergunta 4 na 2ª entrevista.

“[...] Gostava de sentar com os colegas da turma para brincar. Sorria quando estava gostando da brincadeira, apontava para o amigo pegar o brinquedo que ele queria”. (subcategoria 4.5 da entrevista I). **P7 2ª entrevista**

A professora P3 toma uma medida para resolver conflitos (subcategoria 4.10), conforme podemos ver, no trecho seguinte, “[...] *se precisa tirar da brincadeira, às vezes, eu tenho dó, mas a Suelen é o meu (equilíbrio); embora ela tenha todo esse carinho com a Giovana, ela fala: ‘Não, pro. Agora ela tem que entender que ela tá errada’.*”

Podemos perceber novamente o aspecto afetivo interferindo nas relações de ensino e aprendizagem. A professora, a despeito de mostrar afinidade com a aluna, desde o primeiro encontro, admite também que possui dificuldades para ser mais firme com ela. O professor, na Educação Infantil, deve ter em mente que as crianças possuem diferenças entre si, todavia, essas diferenças não podem interferir na disponibilidade de oportunidades de um ensino de qualidade para todas as crianças, independentemente de quaisquer diferenças que possam apresentar. A oferta de um ensino de qualidade, na Educação Infantil, deve ser para todas as crianças.

A dificuldade de fala (subcategoria 4.9) e a aprendizagem mais lenta (subcategoria 4.11) foram fatores destacados por P1 e P4. Evidentemente, a criança com Síndrome de Down possui certas características de fenótipo, como afirma Schwartzman (1999): prega palmar, distância entre primeiro e segundo dedos do pé, olhos amendoados, entre outras. Apesar disso, a criança com Síndrome de Down, se for estimulada desde o nascimento, possui maiores chances de se desenvolver e viver ativamente. Nesse sentido, o professor, além de conhecer as características da criança com Síndrome de Down, também precisa ter consciência da sua concepção sobre aprendizagem, porque, embora a criança com Síndrome de Down possua todas essas características, o professor deve estar atento às suas necessidades, do

que ela tem interesse, como ela brinca: será que, de fato, a criança com Síndrome de Down não possui interesse e capacidade para engajar-se em brincadeiras relativamente complexas? A professora P4 ressalta, no seguinte trecho: *“Para mim, só o fato dele segurar a tesoura e saber para que a prô pediu, recorta tal figura ele já teve iniciativa de pegar a figura, procurar a figura que eu pedi, achar e tentar recortar já é um grande avanço para mim.”* (subcategoria 4.13).

Dessa forma, é importante que o professor tenha consciência, além das suas concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, de suas concepções sobre as deficiências, para que possa perceber o quanto tais concepções podem influenciar diretamente a sua prática pedagógica. A mesma professora acrescentou que o seu aluno com Síndrome de Down ficava isolado (subcategoria 4.12): *“É complicado você ver aquele aluno lá no cantinho, ninguém chega lá, ninguém vai conversar, ninguém se aproxima”* – mas que ela, enquanto professora, buscava sempre estar chamando a turma para junto dele, porque, segundo ela, esse é o papel do professor que observa. A interferência do professor é essencial e a criação de um ambiente acolhedor é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa de Souza (2014), por sua vez, teve por objetivo investigar as concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as quatro deficiências tradicionalmente identificadas e verificar as atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Os resultados obtidos apontaram que não há uma relação direta entre as concepções e as atitudes sociais com respeito à inclusão, no entanto, alguns dados encontrados podem sugerir tal relação.

A criança em constante interação com o meio social está o tempo todo sendo marcada pelo ambiente e também o marcando. Nesse sentido, é imperioso que o professor possa gerenciar os conhecimentos que as crianças trazem para a sala de aula, bem com aqueles que são manifestados na escola, a fim de que as crianças possam refletir a respeito de suas crenças e atitudes, favorecendo um ambiente mais saudável e menos preconceituoso para o desenvolvimento.

TERCEIRA ENTREVISTA QUESTÃO 4. COMO É A RELAÇÃO DO SEU ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN COM O BRINCAR”?

Quadro 11- Comparativo das respostas das três entrevistas

P	RESPOSTAS 1ª ETAPA	RESPOSTAS 2ª ETAPA	RESPOSTAS 3ª ETAPA
3	<p><i>“Então ela é meio que mimada pela gente, dentro do possível porque as outras crianças também ficam observando”.</i></p>	<p><i>“Ah por que a gente é apaixonada por ela, então assim é, as vezes ela vai e faz alguma coisa que ela sabe que não ta certo, ai ela ja para e já olha pra gente como quem diz assim né, e eu tenho dificuldade de ser firme assim sabe, eu sou muito mole, ai eu gosto de (puxa, gosto de abraçar), essa parte de ser rígida quando precisa eu tenho um pouquinho de dificuldade eu sou muito carinhosa com eles, mas eles retribuem e ela também, então oque que acontece, se precisa tirar da brincadeira as vezes eu tenho dó mas a Suelen é o meu (equilíbrio), embora ela tenha todo esse carinho com a Giovana ela fala: Não pro. Agora ela tem que entender que ela ta errada.”</i></p> <p><i>“Então assim é uma coisa que é difícil explicar, falar pra você por que a gente mima ela é excesso de carinho mesmo né, já tava até pensando, quando terminar meu contrato eu vou sentir muita falta dela né, a gente tá assim com uma ligação muito gostosa”.</i></p>	<p><i>eu tive a oportunidade de conviver com ela e aquela curiosidade, aquela (admiração) que eu já tinha por ela, assim se tornou amor instantâneo então a gente tenta proteger, a gente tenta né... a gente tentava assim o tempo todo, é, observar, dar muito carinho, pegava toda hora, abraçava e ela era muito esperta nesse sentido, tipo assim “aí gosta de mim então eu posso fazer o que eu quero” né então acho que é nesse sentido que eu coloquei que ela era mimada, ela se sentida mimada pela gente né, tanto que outro dia eu encontrei com ela no mercado, olha o tempo já que eu saí e ela ficou assim para mim, tipo né, eu falei “Oi Gi” ela veio me abraçou falei “gente” ai ela me abraçava olhava para mim e me abraçava sabe tipo “nossa, eu to te vendo, onde você tava” então foi uma relação de carinho mesmo, a fala mimo, mas não sentido de amor mesmo a gente cuidava muito dela tinha muita (paciência) com ela, então é, muito carinho, muito amor. [...]</i></p>

Percebe-se que a professora P3 manteve o aspecto afetivo, mesmo na

terceira entrevista. Ao ser questionada sobre o porquê ela mimava a sua aluna com Síndrome de Down a professora não conseguiu explicar muito bem o motivo. Como podemos perceber ela manteve o seu posicionamento de que, desde o primeiro contato ela sentiu amor, afinidade pela criança.

4 ESTUDO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

O objetivo desse estudo foi o de verificar as atitudes sociais de professores da Educação Infantil em relação à inclusão.

Tabela 2- Escores de atitudes sociais em relação à inclusão.

Participantes	Forma A
P1	120
P2	143
P3	137
P4	127
P5	128
P6	149
P7	148
P8	139
P9	132
Variação	120-149
Mediana	137
Dispersão (Q1-Q3)	128-143

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar os escores obtidos, podemos perceber que cinco de quatro professoras possuem escores mais elevados em relação à inclusão, portanto, atitudes sociais mais favoráveis.

As professoras com atitudes sociais mais favoráveis à inclusão possuem concepções sobre o brincar que envolvem a aprendizagem de linguagens na Educação Infantil, além do brincar como propulsor para o desenvolvimento global da criança. Quanto à aprendizagem, consideram importante para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, por meio dos jogos de papéis. Também o percebem como uma forma de expressão, como tempo de descoberta e de vivências.

A escola de Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2010), precisa repensar, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), de que forma as propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas, para que as crianças possam ter acesso a conhecimentos que lhes permitam significar as suas vivências dentro e fora da escola, sem desconsiderar o papel ativo que a criança possui.

As DCNEI têm por objetivos “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p. 11). Uma das orientações que devem embasar a construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil recomenda seguir estes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 9 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Nesse sentido, as professoras trazem aspectos indispensáveis sobre a relação entre o brincar e a aprendizagem, que vão ao encontro do que a legislação preconiza, a respeito da proposta pedagógica para uma instituição de Educação Infantil.

Acerca do brincar, Wajskop (1995, p. 63) atenta para a diferenciação entre o brincar e o mundo de trabalho. Conforme a autora, a visão de que a criança nasce com a capacidade de brincar foi marcada pelo romantismo presente na época da Idade Média, quando a criança era vista como um mini adulto. “É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, como a entendemos hoje, ganhou espaço na educação das crianças pequenas.”

Wajskop (1995, p. 64) ressalta a importância de refletir sobre o uso de recursos pedagógicos pelos professores, bem como ao propor brincadeiras, pois muitas vezes tais recursos e estratégias têm sido utilizados com um fim em si mesmos, desconectados da realidade e história da criança. “Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as [...]”. Nesse sentido, é importante que o professor conheça os processos de aprendizagem, a fim de que possa perceber, no ato da brincadeira, as organizações e as relações que a criança estabelece no seu envolvimento com tais atividades e

nas relações com as outras crianças.

Dessa forma, refletir sobre a importância do brincar na vida da criança parece ser um importante indício para propor momentos e brincadeiras que permitam à criança vivenciar o contato com as diferentes linguagens de conhecimento propostas para a Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (1994), uma definição do que pode ser compreendido como brincar não se mostra como algo fácil, pois o que pode ser considerado como brincadeira, para uma determinada cultura, para outra pode não ser. Os objetivos para o brincar, na infância, são caracterizados pelo momento histórico que vivemos. Dessa maneira, a escola faz parte desse constructo social, porque está inserida em uma sociedade com valores e culturas que se modificam.

Algumas pesquisas investigaram as atitudes sociais em relação à inclusão de professores e demonstraram, como na de Omote et. al (2005) que através da participação de um curso com temáticas da inclusão, 56 alunos do antigo CEFAM (antiga formação de professores para atuar no magistério), tiveram suas atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis após a capacitação.

Omote e Pereira-Júnior (2011) verificaram as atitudes sociais de 172 professores, além de identificar as variáveis que podem influenciar nas atitudes sociais. Os resultados evidenciaram que as professoras com experiência de ensino com crianças com deficiência tiveram atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão do que as sem experiência.

Já Delgado-Pinheiro e Omote (2010) verificaram as atitudes sociais de professores do ensino fundamental e os seus conhecimentos sobre perda auditiva e opiniões sobre a educação dessas crianças. Os resultados indicaram que apesar dos professores possuírem atitudes favoráveis à inclusão, não possuem conhecimentos necessários para a prática educativa. Os professores apresentaram poucos conhecimentos sobre recursos para auxiliar as crianças com os diferentes graus de perda auditiva.

Dessa forma, é necessário a ampliação de estudos sobre as atitudes sociais de professores da Educação Infantil, pois são profissionais que atuam no ensino de crianças público alvo da Educação Especial e que podem apresentar dificuldades em propiciar um ensino capaz de potencializar o desenvolvimento dos alunos.

Na segunda entrevista, as professoras foram questionadas a respeito das falas da primeira entrevista. Novas subcategorias foram encontradas, porém, não foi

possível estabelecer relação entre as atitudes sociais e as concepções sobre o brincar, nas entrevistas.

Na segunda pergunta – “O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?” –, tanto as professoras com escores mais elevados quanto as com menos elevados ficaram distribuídas nas mesmas subcategorias, não sendo possível dizer que as atitudes sociais mais favoráveis à inclusão dependem do tipo de relação que as professoras fazem entre o brincar e a aprendizagem.

Na terceira pergunta – “Você encontra dificuldades para propor brincadeiras aos seus alunos?” –, cinco professoras disseram não possuir dificuldades; das cinco, três possuem escores mais elevados, porém, uma das professoras que respondeu encontrar dificuldades para propor brincadeiras também tem escore mais elevado. Quatro professoras que possuem escores menos elevados atribuíram os motivos das dificuldades para propor brincadeiras aos alunos a aspectos referentes à dificuldade familiar, à criança que revela dificuldade de aprendizagem, à existência de síndromes diferentes e ao planejamento pedagógico.

A respeito da inclusão na Educação Infantil, Pereira e Matsukura (2013) investigaram as concepções de professores e diretoras de uma escola municipal de Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por meio de entrevistas e de um Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Especiais. As diretoras apontaram, dentre as dificuldades para a efetivação da inclusão, a capacitação de professores e a participação da família.

Zafani e Omote (2016) pesquisaram as concepções de professores sobre o papel desempenhado pela família na vida escolar dos filhos, através de entrevistas. Os resultados indicaram que os professores atribuem uma série de funções à família, as quais são importantes para uma boa comunicação entre a escola e a família, todavia, os autores destacam a importância da disponibilidade da escola para acolher as necessidades da família, de forma a manter um diálogo saudável, conferindo importância a todos os envolvidos no processo.

Na quarta pergunta – “Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar?” –, das professoras que possuem escores menos elevados, três apontaram aspectos referentes à afetividade na relação ensino-aprendizagem da criança com Síndrome de Down; uma professora que evidenciou escore mais elevado enfatizou o afeto, na relação entre o ensino e a aprendizagem. As professoras que indicaram a falta de limites das crianças com Síndrome de Down

também possuem escores menos elevados. Quanto à relação da criança com Síndrome de Down com o brincar, não foi possível estabelecer vínculo entre as atitudes sociais acerca da inclusão e as concepções das professoras, já que existem professoras identificadas em diferentes subcategorias, tanto as com escores mais elevados quanto as com escores menos elevados.

5 CONCLUSÕES

Este estudo reuniu informações em relação as concepções sobre o brincar de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down, matriculadas na Educação Infantil.

Os resultados indicaram que diversas foram as funções atribuídas ao brincar, sendo a mais citada pelas professoras a de auxiliar no processo de desenvolvimento da criança com base nos conteúdos escolares atribuídos à Educação Infantil. Nenhuma avaliou o brincar como prejudicial ou momento inoportuno na vida das crianças, todas apresentaram concepções positivas com relação ao brincar.

Três professoras atribuíram de alguma forma o brincar como suporte ao ensino fundamental.

Na segunda entrevista três professoras associaram o brincar e o lúdico como sinônimos deixando evidente a concepção do brincar como algo divertido e prazeroso.

Quanto a relação entre o brincar e a aprendizagem, seis professoras sinalizaram que o ato de brincar gera automaticamente a aprendizagem de conteúdos previstos para a etapa da Educação Infantil, como o desenvolvimento da linguagem oral apontado por P5. Na segunda entrevista, duas professoras apontam o brincar como uma das estratégias que o professor pode utilizar para possibilitar o desenvolvimento da criança, porém reiteram não ser a única. Dentre os tipos de relação estabelecida entre o brincar e a aprendizagem, diferentes habilidades foram elencadas pelas professoras como, o desenvolvimento de habilidades físicas, socioemocionais e escrita.

A percepção das professoras sobre o que pode ser desenvolvido por meio do brincar é muito importante e fundamental, pois ter clareza sobre os processos educativos e as diferentes formas que a criança aprende são fundamentais para o profissional da Educação Infantil, uma vez que, atuará justamente na busca de estratégias voltadas ao desenvolvimento global da criança.

A maioria das professoras consideraram o brincar como inato, ou seja, como uma capacidade que a criança já nasce, sendo pouco mencionado o papel do professor ao propor brincadeiras aos alunos. Apenas uma professora mencionou o papel do professor enquanto mediador da relação entre ensino e aprendizagem. Tal aspecto é de extrema importância para a prática pedagógica na Educação Infantil,

porém os dados do estudo revelaram que essa função foi pouco mencionada pelos participantes.

Na questão três as professoras foram questionadas sobre possuir dificuldades para propor brincadeiras aos alunos. Cinco professoras disseram não possuir dificuldades para propor brincadeiras aos alunos. Entre as professoras que disseram possuir, a participante P1 elencou diferentes dificuldades para desenvolver o brincar com seus alunos, destacou a dificuldade com a família, segundo a professora a família não se envolvia nas atividades escolares. Diante disso, reforça-se a necessidade de a escola criar condições junto aos professores para que a família possa compreender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. A mesma professora P1, também disse que a existência de muitas síndromes diferentes e as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem também contribuíram para a dificuldade de propor brincadeiras. Muitos estudos relacionados as concepções de professores sobre a inclusão, demonstraram que os professores não se sentem preparados para lidar com as crianças público alvo da Educação Especial, dessa forma investir na formação de professores e o acompanhamento de profissionais especializados que atuem conjuntamente no processo inclusivo pode favorecer a criação de estratégias mais inclusivas que visem o desenvolvimento global da criança, especialmente as com SD, que foram o foco desse estudo.

Na questão quatro, seis professoras disseram que a criança com Síndrome de Down possuía dificuldades com o pedagógico, algumas professoras disseram observar o empenho e dedicação das crianças para participar das atividades que eram propostas, como é o caso da professora P8. Apenas uma professora mencionou estratégias que ela utilizou para buscar incluir o aluno nos momentos de brincadeira propostos. Quatro professoras apontam a afetividade no tratamento com a criança com Síndrome de Down. As professoras evidenciam alguns aspectos afetivos na relação ensino e aprendizagem, isso demonstra uma certa dificuldade em compreender o papel da afetividade dentro da Educação Infantil, ainda mais se tratando do atendimento à criança com Síndrome de Down que historicamente já é marcado pelo sentimento de compaixão, assistencialismo. É importante que os professores tenham consciência do tipo de relação que estabelecem com as suas crenças, afinidades, concepções, pois a afetividade excessiva pode influenciar na proposta de atividades e nas expectativas com relação à aprendizagem da criança.

Apenas uma das professoras conseguiu trazer alguns elementos sobre o que ela percebia da intenção da criança com Síndrome de Down no momento do brincar, segundo a professora a criança brincava de faz-de-conta, porém não conseguia avançar muito nas representações dos papéis elaborados pelas crianças que estavam brincando. Esse dado é interessante e demonstra a dificuldade que as professoras encontram para trazer elementos sobre como elas percebem a intenção da criança nas situações do brincar, sob quais momentos elas percebem que a criança possui maior engajamento, quais as estratégias que elas utilizam para que a criança possa atingir níveis mais complexos nas brincadeiras. As professoras destacam as dificuldades que elas atribuíram para o engajamento da criança com Síndrome de Down nas atividades propostas por elas, porém não mencionaram detalhes sobre a importância do brincar para a criança com Síndrome de Down.

Com relação a ELASI não foi possível dizer haver relação entre as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e suas concepções sobre o brincar, porém alguns dados são interessantes e podem demonstrar aspectos importantes de serem investigados.

A fim de concluir, pode-se dizer que os dados coletados neste estudo contribuem para a construção de conhecimento sobre o panorama acerca das concepções do brincar de professores da Educação Infantil. Possibilitaram reflexões acerca da necessidade de maior atenção para a área da Educação Infantil, tendo em vista que muitos avanços ainda precisam ocorrer para que de fato as políticas públicas e a garantia dos direitos da criança possam ser colocadas em prática. Com o estudo, também foi possível perceber a necessidade de maior envolvimento familiar nas atividades escolares para que possam fornecer apoio aos professores. Necessidade também de maior envolvimento da equipe gestora, formação de professores da Educação Infantil. Acredita-se, portanto, que o brincar é uma atividade com grande potencial para o desenvolvimento amplo da criança, inclusive, momento oportuno para desenvolver atitudes sociais mais favoráveis a inclusão de crianças sem deficiência, porém como o foco deste estudo foram os professores, acredita-se que por meio do brincar o professor demonstre muito das suas dificuldades e facilidades para propor diferentes tipos de brincadeiras e para verificar de que forma as brincadeiras escolhidas impactam a vida da criança com Síndrome de Down. Os momentos do brincar precisam ser explorados e valorizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que vários são os fatores os quais podem influenciar as concepções dos professores da Educação Infantil sobre o brincar e suas atitudes sociais em relação à inclusão. Por exemplo, talvez a idade das professoras, talvez o contato com pessoas com deficiência, talvez a formação, tempo de serviço, bem como outras variáveis não contempladas neste estudo.

Isso mostra que a entrevista recorrente pode ser uma alternativa investigativa, porque suscita novos questionamentos e olhares sobre o fenômeno investigado, favorecendo o aprofundamento das concepções dos participantes de pesquisa.

Observa-se que o estudo das concepções e atitudes sociais ainda enfrenta muitos desafios, os quais necessitam da abrangência de perspectivas metodológicas, na área.

Os resultados da primeira entrevista indicaram que as professoras possuem certa dificuldade para fornecer uma definição do brincar. Muitas delas apresentaram trechos de falas que correspondem à função do brincar, ou seja, elas conseguem descrever exemplos do uso do brincar, no dia a dia, na prática, porém, não conseguem explicar o porquê da necessidade do brincar.

No decorrer das outras entrevistas, percebe-se que as professoras começam a refletir melhor sobre o que elas haviam mencionado anteriormente, auxiliando a não concluir equivocadamente a respeito de suas falas. Algumas professoras esclareceram melhor, nas outras entrevistas, o que seria o brincar, para elas, bem como a relação entre o brincar e a aprendizagem.

A respeito do brincar da criança com Síndrome de Down, foi possível notar muita dificuldade em trazer elementos referentes ao brincar dessas crianças. As professoras apontaram, em sua maioria, muitos aspectos que, segundo elas, interferiam no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, na Educação Infantil. A falta de elementos sobre como elas observavam a ausência ou ocorrência do brincar para essas crianças, por exemplo, ficou visível.

Nesse contexto, acredita-se que este estudo buscou contribuir para o desenvolvimento da área da Educação Infantil, que ainda tem uma longa jornada a percorrer. O conceito do brincar ainda não está claro para as professoras, de maneira que é necessário concretizar esse conceito, a fim de que as professoras possam ter maior consciência da sua prática pedagógica, para poder encaminhá-la

melhor.

Verificou-se a necessidade de novas pesquisas referentes às concepções de professores sobre o brincar no contexto inclusivo, pois ainda é um tema pouco explorado.

Desse modo, indica-se um maior investimento na formação de professores da Educação Infantil, como formações que possibilitem ao professor não somente refletir sobre o fenômeno do brincar, mas também sobre suas concepções acerca das deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, R. C. **O professor e o lúdico na Educação Infantil**: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida. 2006. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2006.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

ANHÃO, P. P. G **Análise do desempenho de crianças com Síndrome de Down no ambiente de Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília: Ed. LTr, 2001. p. 146-150.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: S.A., 1981.

ARIÈS, P.; FLAKSMAN, D. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Libros tecnicos e científicos editora, 1978.

BALEOTTI, L.R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?** Da Educação Infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENDER, W. N.; VAIL, C. O.; SCOTT, K. Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of learning disabilities.**, United States, v. 28, n. 2, p. 87-94, 1995.

BATISTA DA SILVA, N. C.; AIELLO, R. Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. **Educar em Revista**, n. 43, 2012.

BLASCA, W. Q. et al. Analysis of the social and motivational attitudes of students after training in hearing health. **Audiology-Communication Research.**, São Paulo, v. 22, p. 1-5, 2017.

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

_____. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo, 2016.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.. **Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília> MEC, SECADI, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC Diário Oficial da União, 2010.

BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial.**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 59, p. 657-668, 2017.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BROUGÉRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação.**, Rio Grande do Sul, v. 32, n. 3, 2009.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo.**, Paraná, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CAUVILLA, W. Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica.**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 72-79, 1999.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 15, n. 28, p. 35-50, 1997.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CINTRA, B, M.; ALMEIDA, R, L. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 205-214, 2017.

CÓRIA-SABINI, M.A.; LUCENA, R.F. Desenvolvimento e aprendizagem em situação escolar. In: _____ (Orgs.). **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Papirus, p. 13-26. 2009.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de wallon. In: LA TAILLE, Y. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**, 1992.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC.**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 633-640, 2010.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e crítica.**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005.

DIAS, A. A.; VASCONCELLOS, V. M. R. Concepções de autonomia dos educadores infantis. **Temas em Psicologia.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 9-21, 1999.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: DIDONET, V. **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Brasília: Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2001. p. 11-28.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai.. **Em aberto**, v. 18, n. 73, p. 11- 27. 2001..

DIEGUES, D. **O modelo lúdico na análise do brincar de crianças com Síndrome de Down**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

DORNELLES, L, V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 101-108.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & marin editores, 2011.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos brasileiros de psicologia.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009.

GALVÃO, A.; GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 1., 2003, Brasília. **Anais Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**, Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GREGORUTTI, C. C. et al. Homework and School Inclusion: Students with Physical Disabilities. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 233-244, 2017.

HADDAD, L. A **Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, São Paulo, v. 12, n. 3. p. 351-368, 2006.

JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

KAWAGOE, V. R. P.; SONZOGNO, M. C. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. **Revista Psicopedagogia.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 203-212, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2015.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **A política do pre-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, 2006.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade: um manual de Psicologia Social.** 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação 2007.

KUHLMANN-JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A Voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LORENZ, S. Making inclusion work for children with Down syndrome. **Down Syndrome News and Update.**, United States, v.1, n.4, p.175-180, 1999.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 497-508, 2008.

LUSTOSA, A. V. M; PAIXÃO, M, S, S. L. organizadores. **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva.** –Teresina: EDUFPI, 2016.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

MARINHO, C. C. **Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MARQUEZINI, C. P. **Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de Educação Infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, Abril, 2011.

MOYLES, Janet R; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo; WAJSKOP, Gisela. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NAVARRO, M. S. et al. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira E Aprendizagem: Concepções docentes na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NEVES, V. F.; DE GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa.**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** 2010.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs.**, UK, v. 16, p. 211-215, 2016.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 639-649, 2013.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia.**, São Paulo, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; BRITO, M. C. Formación de profesores para la gestión del ambiente de interacción en el aula. In: SADAO, O. et al. **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** España: Universidade de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2014. p. 203-218.

OMOTE, S.; JANES, C. R. X. F.; VIEIRA, C. M. Variables personales del profesor y sus relaciones en grupo Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: SADAO, O. **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** España: Universidade de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2014. p. 149-178.

ORTEGA, A. C; ROSSETTI, C. B. A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. **Revista do Departamento de Psicologia.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 45-53, 2000.

PEÇANHA, S. M. **As concepções sobre o brincar na Educação Infantil e as práticas: Múltiplos olhares.** Dissertação de mestrado apresentada ao centro universitário La Salle. Canoas, 2011.

PEREIRA, A. G. **O jogo dramático em síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 1996.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 125-144, 2013.

PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. **The gift of play: and why young children cannot thrive without it.** New York: Walker, 1980.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANT'ANNA, M. M. M. et al. Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 100–114, 2018.

SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação.**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 45-53, 2008.

SANTOS, T. R.; OLIVEIRA, F. N. As interações sociais e o brincar da criança com síndrome de Down. In: **VIII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, III Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas CIAVE**. 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, D. L. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista**, n. 30, p. 145–163, 2007.

SILVA, P. N.; MARQUEZINI, C. P. Concepções de professores de educação infantil sobre as relações entre brincar e desenvolvimento psicológico. **Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 1 n. 2, p. 113-147, 2008.

SILVA, C. M. A. et al. Percepção de pais e terapeutas ocupacionais sobre o brincar da criança com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 221-232, 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. C. **Inclusão um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SZANTO-FEDER, A. TARDOS, A. O que é a autonomia na primeira infância. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. **Revista Educação Especial.**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 59, p. 723-736, 2017.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 265–282, 2012.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudanças de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 299-320, 2017.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415–428, 2010.

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

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1996.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa.**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago; 1975.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. Atribuições da família na percepção do professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 221-224, 2016.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares**. Redes Editora. 2011.

WEREBE, M. J. G.; BRULFERT-NADERL, J. **Henri Wallon**. 1986.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista

- 1) O que é o brincar para você?
- 2) O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?
- 3) Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos?
- 4) Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar?

APÊNDICE B - Roteiro para caracterização dos professores

1. Nome:
2. Sexo: F () M ()
3. Data de nascimento:
4. Ano escolar, sala e período em que leciona atualmente: _____
5. Tempo de atuação profissional como professor: _____
6. Pós-graduação: () Não () Sim. Especifique:

7. Formação específica para inclusão escolar/educação especial:
() Não () Sim. Especifique:

8. Experiência anterior com alunos com deficiências: () Não () Sim. Especifique:

ANEXO A – ELASI (FORMA A)

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....
 Nome:

Escola: _____

Classe e período em que leciona atualmente: _____

.....

- (a)= concordo inteiramente
- (b)= concordo mais ou menos
- (c)= nem concordo nem discordo
- (d)= discordo mais ou menos
- (e)= discordo inteiramente

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem frequentar classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.

- (a) (b) (c) (d) (e)

15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.

- (a) (b) (c) (d) (e)

17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.

- (a) (b) (c) (d) (e)

19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.

- (a) (b) (c) (d) (e)

20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

- (a) (b) (c) (d) (e)

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.

- (a) (b) (c) (d) (e)

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.

- (a) (b) (c) (d) (e)

25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

- (a)= concordo inteiramente
- (b)= concordo mais ou menos
- (c)= nem concordo nem discordo
- (d)= discordo mais ou menos
- (e)= discordo inteiramente

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

- (a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

- (a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

- (a) (b) (c) (d) (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.

- (a) (b) (c) (d) (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.

- (a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

- (a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.

- (a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

- (a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

- (a) (b) (c) (d) (e)