MOVIMENTO
REVISTA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS

ARTIGO ORIGINAL

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA BRINQUEDOTECA

PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION: TEACHERS' PEDAGOGIC MEDIATION AT THE PLAYROOM

EDUCACIÓN FÍSICA E INCLUSIÓN: LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN LA LUDOTECA

José Francisco Chicon*, Leilane Lauer Huber*, Thais Rodrigues Mardegan Albiás*, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá*, Adriana Estevão*

Palavras-chave
Educação Física Infantil.
Mediação.
Inclusão.
Brinquedoteca.

Resumo: O estudo tem por objetivo descrever e analisar a ação mediadora dos professores de Educação Física no processo de interação de alunos com e sem deficiência na brinquedoteca. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os participantes foram quinze crianças não deficientes do Centro de Educação Infantil Criarte (Ufes) e cinco com deficiência oriundas da comunidade do município de Vitória/ES. Conclui que o olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança, o que não ocorreria espontaneamente.

Keywords
Children Physical Education.
Mediation.
Inclusion.
Playroom.

Abstract: This study aims at describing and analyzing PE teachers' work as mediators in the process of interaction among students with and without special education needs at the playroom. It is a qualitative research based on a case study. Participants were 15 children without special needs from Criarte (A Children's Educational Center within the Federal University Campus) and five children with special needs from the community in Vitória, Espírito Santo, Brazil. It concludes that teachers' sensitive view as well as their role as mediators play an essential part in the children's learning and development, which would not happen spontaneously.

Palabras clave
Educación Física Infantil.
Mediación.
Inclusión.
Ludoteca.

Resumen: El objetivo del estudio es describir y analizar la acción mediadora de los profesores de Educación Física en el proceso de interacción de alumnos con y sin deficiencia en la ludoteca. Se trata de una investigación cualitativa de tipo estudio de caso. Los participantes fueron quince niños no deficientes del Centro de Educação Infantil Criarte (Ufes) y cinco con deficiencia, oriundos de la comunidad del municipio de Vitória/ES. El estudio concluye que la mirada sensible y la acción mediadora del profesor cumplen un papel fundamental para provocar avances en el aprendizaje y desarrollo del niño, lo que no ocurriría espontáneamente.

* Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.
E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

Recebido em: 07-06-2015
Aprovado em: 06-11-2015

Licence Creative Commom

1 INTRODUÇÃO

> Vai, vai, vai começar a brincadeira
> Tem charanga tocando a noite inteira
> Vem, vem, vem ver o circo de verdade
> Tem, tem, tem picadeiro de qualidade.
> (NARA LEÃO)

A brincadeira sempre fez parte de nossas vidas, desde bem pequeninos, e vem acompanhando nossas trajetórias. A epígrafe acima reflete nosso espírito brincalhão e nosso percurso não apenas como estudantes, mas também como seres humanos. O envolvimento com a temática em voga não foi à toa, pois tem forte relação com as memórias que trazemos de nossas infâncias.

Ao nos referirmos à "brincadeira" que nos acompanha, não estamos afirmando que o percurso tenha sido fácil. Assim como as crianças que, quando brincam, passam por conflitos próprios do momento de brincar, nós também, muitas vezes, assim nos sentimos. Passamos por dificuldades, enfrentamos obstáculos, enfim, foi preciso dedicação e compromisso de nossa parte para que aqui chegássemos. E é assim, com esse espírito imbuído de muita brincadeira, que começaremos a contar nossa experiência, iniciada no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/CEFD/Ufes).

O foco principal desse laboratório é fomentar ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação (inicial e continuada) em Educação Física, comprometidas com a construção de uma sociedade justa e igualitária a todos, especialmente àqueles que historicamente foram excluídos da igualdade de direitos e oportunidades sociais, logo, de uma sociedade inclusiva (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012).

Nessa direção, o Laefa abriga três projetos de extensão: a) Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; b) Brinquedoteca: aprender brincando; c) Cuidadores que dançam.

Iniciado em março de 2009, o projeto de extensão "Brinquedoteca: aprender brincando", que nos interessa neste estudo, vem se configurando como um espaço significativo de intervenção pedagógica, formação profissional e de pesquisa no atendimento educacional de crianças com deficiência em processo de inclusão.

Segundo Roeder (2008, p. 2429), uma brinquedoteca no espaço universitário pode contribuir com a universidade pública ao promover o trinômio ensino, pesquisa e extensão, nos seguintes termos:

> Quanto ao ensino, oportunizar processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do acadêmico, direcionando-o ao planejamento das diferentes ações da prática educativa que envolvam o brincar para aprender;
>
> Quanto à pesquisa, fomentar o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas com vistas à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais;
>
> Quanto à extensão, atender ao princípio de responsabilidade social através da participação na comunidade de programas solidários, cursos, seminários, oficinas,

> palestras, simpósios, entre outras atividades de cunho acadêmico-científico-cultural que visem à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Vários estudiosos, como Vygotsky (1991), Kishimoto (1998), Leontiev (1994), Victor (2000), Chicon (2013), Chicon, Fontes e Sá (2013), Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), dentre outros, têm evidenciado, em seus estudos, a importância e o papel do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Brincando, principalmente de faz de conta, é que as crianças vivenciam as situações do cotidiano, nas quais o mundo adulto é trazido para as suas possibilidades de conhecer. Segundo Vygotsky (1991, p. 108), "O desejo de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto", logo, quando a criança sente vontade de fazer algo que ainda não é possível para sua idade, ela "[...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e é esse mundo que chamamos de brinquedo".[1] Ao ingressar nessas brincadeiras, de acordo com Cunha (1994, p. 21), as crianças têm "[...] a oportunidade de expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações". E quanto mais elas usam a imaginação, melhor é a sua compreensão do mundo em que vivem.

Probst e Kraemer (2011, p. 116) consubstanciam essa discussão, afirmando:

> A criança sente o mundo com todas as possibilidades que tem e, se isso não for suficiente, cria ainda outras, desenvolve novas formas para conhecer, experimentar, descobrir. A criança, mais do que proprietária de um corpo, é corpo na sua totalidade, e faz do corpo a sua marca de ser no mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo.

Fazendo uso do jogo, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física e no espaço de brinquedoteca, conforme o pensamento de Chicon (2005, 2013), a criança se relaciona com conteúdos culturais dos quais ela se apropria, reproduz e ressignifica. A brincadeira também é um meio de a criança viver a cultura que a rodeia como ela é verdadeiramente e não como ela deveria ser.

Tendo em vista a importância da brincadeira e do jogo na infância, utilizamos esses conteúdos para estimular e desenvolver, em diferentes aspectos, as crianças atendidas no projeto de extensão. Nesse sentido, o ambiente da brinquedoteca "[...] é um espaço criado para favorecer a brincadeira. [...] onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas" (CUNHA, 1994, p. 13). Esse é um lugar onde brincar é a principal atração. Ainda segundo a autora, "[...] a brinquedoteca pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados".

Também cabe destacar a importância da interação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço/tempo, mediadas pela ação dos brinquedistas, ou seja, educadores que estimulam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança. Dessa maneira, o ambiente da brinquedoteca, que é rico em estímulos materiais (brinquedos), será rico também em sua diversidade, potencializando práticas inclusivas, mediadas por princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

1 Vygotsky (1991) considera os termos jogo, brincadeira e brinquedo como sinônimos e todos se referem ao jogo de faz de conta.

Nessa perspectiva, perguntamos: o que se espera do nosso trabalho na brinquedoteca? Esperamos que nossos projetos político-pedagógicos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para promover a formação humana plena.

Posto isso, gostaríamos de enfocar que esta pesquisa vai ao encontro desses princípios do movimento de inclusão quando propõe realizar uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos deficientes e não deficientes em um mesmo ambiente de interação. Nosso interesse manifesta-se nesse contexto de educação inclusiva e tem origem na urgência de propostas pedagógicas/métodos de ensino que contribuam para incrementar o processo ensino-aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.

Tendo em vista essa afirmação, indagamos: como a ação mediadora do professor/brinquedista em ambientes educacionais inclusivos, neste caso, no espaço de brinquedoteca, contribui para o aprendizado e a inclusão da criança no grupo? Frente a essa questão, definimos como objetivo: descrever e analisar a ação mediadora dos professores/brinquedistas no processo de interação de alunos com e sem deficiência na brinquedoteca.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Mediação Pedagógica Inclusiva

Para entender a dinâmica do trabalho desenvolvido na brinquedoteca, é necessário compreender o conceito de mediação pedagógica, tendo em vista que ele fundamenta as ações dos professores/brinquedistas nesse espaço lúdico.

Segundo Oliveira (1993, p. 26), “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

A autora exemplifica que, se um indivíduo aproxima a mão de uma vela e, ao sentir a dor que o fogo provocou, ele afasta a mão, estabeleceu uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Numa outra vez, se o sujeito aproxima a mão, sente o calor e a retira, essa foi uma relação mediada pela lembrança da dor anteriormente vivida. E se, ao aproximar a mão da vela, um adulto fala que o sujeito irá se queimar e ele retira a mão rapidamente, essa também é uma relação mediada, porém por um terceiro elemento, a fala do adulto.

Trazendo esses exemplos para o contexto da brinquedoteca, podemos afirmar que, quando uma criança brinca com um brinquedo pela primeira vez, ela estabelece uma relação direta com esse objeto, experimentando e descobrindo suas possibilidades de uso. Em uma outra ocasião, quando novamente estiver em contato com o brinquedo, a sua brincadeira será mediada pela lembrança do episódio anterior. Caso algum adulto ou outra criança interfira na brincadeira, mostrando novas maneiras de brincar com o material, essa brincadeira será então mediada por um terceiro elemento, outro sujeito.

De acordo ainda com Oliveira (1993, p. 27):

> Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As

funções psicológicas superiores[2] apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) aponta dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o mediador entre o homem e a natureza. É, pois, um objeto social, mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Um exemplo de instrumento pode ser um machado que ajuda um trabalhador a cortar melhor a madeira, ou uma vasilha que permite que se armazene uma determinada quantidade de água. Ou seja, o instrumento auxilia o ser humano em sua relação com a natureza, ampliando suas possibilidades de agir no mundo e transformá-lo.

Na relação da criança no espaço da brinquedoteca, o brinquedo é o instrumento mediador entre ela e a brincadeira. Segundo Kishimoto (1998), o vocábulo brinquedo conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira, é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. Já a brincadeira é entendida pela autora como a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na atividade lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Os instrumentos são elementos externos ao sujeito; já os signos são elementos que orientam o próprio sujeito para dentro do indivíduo. São ferramentas que auxiliam os processos psicológicos e não as ações concretas, como os instrumentos. Os signos são ferramentas que ajudam o homem em tarefas que demandam atenção e memória (VYGOTSKY, 1991). Para Vygotsky (1991), recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. Podemos exemplificar o uso dos signos da seguinte maneira: fazer uma lista de compras por escrito, amarrar uma fita no braço ou até mesmo trocar um anel de dedo para não esquecer um compromisso.

Na brinquedoteca os signos podem ser expressos pela experiência de brincar da criança, mediada por brincadeiras anteriores (cantigas de roda, piques etc.); filmes produzidos para o universo infantil, como “O Rei Leão” da Disney; desenhos animados da televisão, como “Tom e Jerry”; pela representação dos papéis sociais dos adultos de seu laço de relação, como brincar de médico, de casinha etc.; enfim, por sua ação transformadora dos objetos, por meio do “brinquedo”, na expressão de Vygotsky (1991) conotando o jogo de faz de conta. Por exemplo, uma barraca que vira o castelo da princesa, um cabo de vassoura que é transformado em seu cavalo ou um pedaço de pau que se torna a espada de um guerreiro.

Diante desses conceitos e da ideia de que a relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento perpassa pela mediação. É por meio das interações, modo de agir, sentir, pensar, falar e ser do *outro* (no contexto da brinquedoteca representado pelos brinquedistas e demais crianças) que o *sujeito* (criança) vai tomando forma no mundo/se constituindo.

Desse modo, a mediação pedagógica em contextos educacionais inclusivos, como o apresentado neste estudo no espaço da brinquedoteca, passa pela intervenção do professor/brinquedista nas relações da criança com os objetos e pessoas presentes no local. Assim, cabe a pergunta: de que forma podemos realizar a inclusão e ampliar as possibilidades lúdicas da criança, tenha ela deficiência ou não, ao brincar junto com ela e seus pares? Do seguinte modo,

2 Funções psicológicas superiores são as que fazem o ser humano capaz de tomar decisões a partir de uma nova informação, ou seja, são ações intencionais e planejadas.

por exemplo: quando uma criança está brincando sozinha com um carrinho, em um movimento de ir e vir, o professor/brinquedista pode dar novas opções para a brincadeira, como convidar a criança para uma corrida, sugerir a construção de uma estrada no piso, incluindo obstáculos, como pontes, túneis, subidas e descidas. Pode indicar a necessidade da organização de um posto de gasolina, oficina mecânica, lavagem de carro e convidar os colegas para participarem ocupando o papel social de frentista, mecânico e lavador, enriquecendo a brincadeira com as parcerias, ampliando os diálogos, a criação, as possibilidades relacionais, socioafetivas e psicomotoras. Da mesma forma, o professor/brinquedista, ao perceber o interesse de uma criança com autismo por um instrumento musical, pode convidar outros colegas a participar dessa atividade, estimulando a aproximação física entre eles, potencializando a relação, o sentimento de pertencimento ao grupo, enriquecendo a brincadeira e o processo ensino-aprendizagem.

Na sequência do texto, por meio de dois episódios, traremos exemplos de outras/novas ações mediadoras realizadas na brinquedoteca.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Molina (1999), o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição da investigação qualitativa e, obviamente, não está esgotado por essa perspectiva metodológica.

Participaram do estudo como sujeitos quinze crianças não deficientes, de ambos os sexos, com idade de quatro anos, do Centro de Educação Infantil Criarte (Ufes) e cinco crianças com deficiência (quatro com autismo — de cinco a nove anos — e uma com paralisia cerebral severa e autismo — onze anos), oriundas da comunidade do município de Vitória/ES (o caso é configurado no acompanhamento da turma constituída). As crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento chegam ao projeto por demanda espontânea, preenchendo uma ficha de anamnese e ficando em uma lista de espera quando não há vagas. Havendo vagas (cinco ao todo) as crianças com idades entre 3 e 7 anos são convidadas a participar. Os atendimentos foram realizados todas as quintas-feiras, das 14h às 15h, na brinquedoteca organizada no Laefa/Cefd/Ufes, no período de março a dezembro de 2012, totalizando vinte encontros. Para além desse momento, a equipe de pesquisa se reunia com os seis estagiários envolvidos[3] logo após o atendimento, das 15h às 17 horas, em uma sala de aula, para realizar a avaliação, o planejamento e estudos de textos relacionados ao eixo: jogo, mediação e inclusão.

No espaço da brinquedoteca, os seis professores/brinquedistas recebiam as crianças, que eram organizadas em uma roda de conversa (ritos de entrada). Esse era o momento em que dialogavam com elas, relembrando fatos e acontecimentos da aula anterior e organizando as ações subsequentes (10 minutos). Na sequência, era incrementada uma atividade dirigida, associada à arte de contar histórias, de curta duração (entre 10 e 15 minutos), com o objetivo de estabelecer o diálogo com as crianças sobre a questão da diferença/diversidade. Logo após, as crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos de forma espontânea, a partir de seu

3 Por estarem exercendo a função docente ao atuar avaliando, planejando e executando as intervenções com os alunos no espaço da brinquedoteca, neste estudo, os estagiários foram designados de professores; e por estimular a brincadeira infantil, foram denominados binquedistas.

próprio interesse e a partir da escolha e iniciativa de brincar delas, os professores/brinquedistas observavam e interagiam nas brincadeiras iniciadas por elas (20 minutos). Próximo ao término do atendimento (15 minutos), as crianças eram estimuladas a organizar a brinquedoteca e novamente chamadas a se posicionar na roda de conversa (ritos de saída), para avaliar o realizado.

Durante o atendimento, os autores revezavam entre si, sempre em duplas, na observação, registro em diário de campo e videogravação das aulas. Os professores/brinquedistas assumiam o processo de intervenção pedagógica.

Para o registro das aulas, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, fotografias e videogravação. Os dados coletados foram interpretados, culminando na descrição e análise de dois episódios representativos da ação mediadora dos professores/brinquedistas com os alunos no processo de inclusão.

Cabe registrar que o trabalho desenvolvido e os dados coletados foram devidamente autorizados pelos pais e/ou responsáveis ao assentirem por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos foram seguidas conforme a Resolução nº 196/1996.

4 APRENDER BRINCANDO: POTENCIALIZANDO A EXPERIÊNCIA INFANTIL

Neste momento, passaremos a apresentar e discutir os resultados do estudo. Do processo de intervenção, destacamos dois episódios considerados por nós representativos da experiência vivenciada pelos alunos e professores/brinquedistas no espaço da brinquedoteca, reveladores da importância do papel mediador do professor de Educação Física em ampliar e enriquecer as experiências de interação e aprendizagem dos alunos, tenham eles deficiência ou não. Evidenciamos nos episódios a ação mediadora do professor/brinquedista em potencializar a interação entre as crianças, mesmo para aquelas que não apresentam deficiência, mas que em algum momento do atendimento requerem mediação para superar algum tipo de dificuldade que enfrenta, seja na relação com o objeto ou com os colegas, como podemos observar no episódio a seguir.[4]

4.1 Episódio 1: O brincar para Maria

No primeiro episódio, abordamos o caso da aluna Maria,[5] de quatro anos, aluna não deficiente pertencente ao grupo do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. Na brinquedoteca, durante o processo de intervenção, a aluna pegava os brinquedos de seu interesse e os colocava dentro de uma malinha, afirmando que eram mágicos e que ninguém podia pegá-los. Em seguida, ficava isolada em um cantinho, recusando-se a interagir com os colegas e com os professores/brinquedistas.

Durante quatro encontros, essa situação se repetiu. Maria, no momento em que os alunos podiam, por interesse, escolher espontaneamente com o que brincar e com quem interagir, sempre optava por ficar sozinha. Em algumas situações, brincava com a maletinha, sem interagir com os objetos que estavam em seu interior e considerados mágicos por ela. Esse era seu jogo na relação com os outros no espaço da brinquedoteca e que estávamos

4 É de bom tom esclarecer que o estudo foi realizado no acompanhamento de todos os participantes, mas, por questões de delimitação, para este artigo decidimos por apresentar apenas dois episódios (casos) ilustrativos do processo ensino-aprendizagem.

5 Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos do estudo e dos estagiários/brinquedistas.

tentando compreender. Até os três primeiros encontros, estávamos entendendo a situação como natural, respeitando o interesse e desejo da aluna. Tentamos nos aproximar e sugerir outras formas de ação, visando enriquecer a brincadeira da aluna, mas sem sucesso.

Ao percebermos que esse comportamento da aluna Maria dificultava que ela explorasse o espaço e interagisse com os demais colegas e brinquedistas, privando-a de novas experiências, resolvemos mediar a situação, buscando organizar estratégias pedagógicas para incentivá-la a participar de outras/novas formas de brincar.

Nossa primeira atitude foi conversar com ela para entender por que ela agia desse modo no espaço da brinquedoteca, bem diferente da maioria de seus colegas, que interagiam entre si e exploravam os diferentes cantinhos do ambiente. Mas sua resposta era sempre a mesma: dizia que os brinquedos eram mágicos e que ninguém além dela poderia tocá-los.

Frente a essa posição da aluna, decidimos designar um dos brinquedistas que apresentava maior empatia com ela para acompanhá-la individualmente durante as intervenções. O objetivo era incentivá-la a interagir com outros colegas e explorar outros brinquedos.

Cabe salientar que essa situação não se aplicava a um aluno com deficiência e, sim, a uma aluna não deficiente que necessitava de atenção individualizada, mesmo temporariamente, o que é revelador de que a inclusão se faz do ponto de vista de que todos/as devem se beneficiar do processo ensino-aprendizagem e que o educador precisa estar atento para identificar, avaliar e intervir na situação de forma a transformá-la (CHICON, 2005).

O professor/brinquedista Ricardo, no início de todas as intervenções, acolhia a aluna de forma carinhosa, dando-lhe um abraço e perguntando como ela estava. No decorrer das aulas, ele foi ganhando a confiança de Maria, conseguindo realizar algumas mediações potencializadoras de outras/novas oportunidades de brincar e se relacionar, conforme podemos perceber na descrição do episódio a seguir:

> Um dos alunos deu a Ricardo um brinquedo no momento em que ele estava conversando com a aluna Maria. Tratava-se de um tabuleiro que tinha em sua superfície o desenho de uma planície onde eram encaixados alguns animais. O objetivo do jogo era colocar os animais em seu respectivo lugar, identificando o animal e colocando-o no espaço correspondente à sua forma. Já estava montado, mas o professor/brinquedista retirou todos os bichos e pediu que a aluna Maria montasse novamente o jogo. Ricardo orientou sua ação com o brinquedo até que ela conseguiu encaixar todos os bichos. Na sequência, ao perceber que tinha conseguido a atenção da aluna, insistiu na brincadeira, ampliando suas possibilidades. Solicitou que ela indicasse características de cada animal, como: qual era o maior, qual era o mais bravo, qual era o mais lento e o mais rápido. Também pediu que imitasse o som de cada bicho, e ela respondeu tudo certo. A resposta positiva da aluna Maria na brincadeira surpreendeu Ricardo, pois ele tinha a hipótese de que ela estava se isolando dos outros colegas porque não conseguia fazer o mesmo que eles, quando, na verdade, não era isso (Diário de campo, 22-5-2012).

Nesse relato, que aconteceu no sexto encontro, já era possível perceber que a aluna começou a interagir com o brinquedista Ricardo e com outro/novo brinquedo. Dessa situação, podemos inferir, parafraseando Vygotsky (1991), que o professor/brinquedista tem o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com o estreitamento da relação entre o professor/brinquedista e a aluna Maria, na intervenção do dia 5 de junho de 2012 (oitavo encontro), Ricardo conseguiu convencê-la a participar de uma atividade com os demais colegas, como pode ser evidenciado no relato a seguir:

> O professor organizou uma brincadeira de espadas, na qual ele interpretava o monstro e as crianças os guerreiros que deveriam impedi-lo de entrar no castelo e pegar a princesa. Essa situação mobilizou o interesse de Maria, levando-a a participar da atividade de forma intensa. Ela, incentivada pelo brinquedista, liderou os guerreiros (demais colegas) para que pegassem as espadas confeccionadas de jornal para enfrentar o monstro, denotando em sua atitude a possibilidade de interagir e compartilhar os brinquedos com os demais colegas (Diário de campo, 5-6-2012).

Em situações como a relatada acima, o papel mediador do educador é fundamental para conquistar, com paciência e perseverança, a confiança da criança. Ao fazer isso, ele provoca situações lúdicas nas quais a premissa é a possibilidade de compartilhar os brinquedos e as brincadeiras com os colegas. E nesse último aspecto é importante destacar a colaboração dos pares no desenvolvimento da atividade e no acolhimento da ideia de Maria, pois, ao serem incentivados/liderados por ela, tomaram as espadas confeccionadas de jornal em mãos e foram proteger a princesa contra o monstro. Nesse caso, o jogo de faz de conta foi/é uma ferramenta interessante, pois mobilizou/a o que há de melhor nas crianças — seu desprendimento, colaboração, ação criativa, volitiva e inventiva (CHICON, 2013; LEONTIEV, 1994). Desse modo, mediada pela ação do professor/brinquedista e dos colegas, Maria foi encontrando os meios de superar sua dificuldade, passando a compartilhar os brinquedos.

Essa situação pode ser mais bem compreendida quando nos apoiamos nos estudos de Leontiev (1994), ao afirmar que as brincadeiras das crianças não são instintivas e sim uma atividade objetiva/aprendida, que requer mediação de adultos e colegas mais experientes (VYGOTSKY, 1991). Por exemplo, quando as crianças estão brincando de fazer comidinha para dar à sua filha e/ou brincando de montar cavalo com um cabo de vassoura, estão fazendo representação de atividades tipicamente de pessoas adultas, as quais elas não teriam condição de realizar se tomadas no sentido literal. Essa posição se confirma nas palavras do autor, quando infere que o mundo objetivo do qual a criança se relaciona, ou seja, o mundo real

> [...] inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 1994, p. 120).

Portanto, é preciso destacar que o jogo de faz de conta ou brinquedo, como se refere Vygotsky (1991), pode ser usado como uma estratégia importante pelo professor para provocar a criança a experimentar diferentes formas de estar e agir no mundo.

4.2 Episódio 2: Um olhar sensível para o mundo de Caio

Caio é um aluno com paralisia cerebral[6] severa e autismo.[7] Por essa razão, tem a área motora comprometida. Não fala, somente emite grunhidos. Os membros inferiores são espásticos,[8] impedindo a marcha, e os membros superiores têm pouca funcionalidade. Ele não

6 A paralisia cerebral, também conhecida como encefalopatia crônica não progressiva, refere-se a várias condições de doenças não completamente curáveis que atingem uma ou mais regiões cerebrais e, por extensão, os movimentos corporais e o complexo muscular. É desencadeada pela carência de oxigênio das células do cérebro. Normalmente essas lesões são provocadas ao longo da gravidez, durante os trabalhos de parto ou logo após sua conclusão. Esses problemas podem também se manifestar no período da infância. Embora sejam ainda irreversíveis, os danos causados à musculatura podem ser parcialmente eliminados com as terapêuticas apropriadas (Disponível em: http://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/. Acesso em: 13 nov. 2013).

7 Definição da CID-10 (2000) — "Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo". Disponível em: http://www.autismoevida.org.br/p/autismo-definicao.html. Acesso em: 31maio 2014.

8 Espasticidade é um distúrbio motor caracterizado pelo aumento do tônus muscular.

interage com o meio de forma voluntária. Faz uso de cadeira de rodas. Diante disso, sentimo-nos desafiados a planejar intervenções que aproximassem as demais crianças de Caio, pois, devido às características do aluno (por exemplo, morder-se ou gritar), os colegas se afastavam. No decorrer das aulas, durante os momentos de planejamento e intervenção, buscamos criar estratégias para que as crianças pudessem interagir com ele.

Para que esse movimento se efetivasse, convidamos a mãe de Caio para uma conversa com as crianças, cujo objetivo era esclarecer a condição do aluno para os demais colegas. A aposta era que, com essa conversa, os alunos fossem esclarecidos e suas dúvidas minimizadas, diminuindo o medo do desconhecido e, possivelmente, a distância que as crianças mantinham dele. De acordo com a rotina da brinquedoteca, iniciamos o encontro com a roda de conversa. Apresentamos Mara, a mãe de Caio, aos alunos e explicamos que ela iria conversar com eles, como pode ser observado no diálogo a seguir:

> Mara: Olá, crianças, hoje eu vim falar com vocês sobre o Caio. Ele é meu filho. Assim como todos vocês, o Caio é diferente, mas antes me deixem fazer uma coisa. Preciso de três pessoas aqui (escolheu três delas e colocou ao seu lado, continuando a fala). Esse menininho aqui é igual a esse? (apontando as duas crianças).
>
> Crianças: Nãaao!
>
> Mara: E ele, é igual a ela? (movimentando a mão para indicar ora uma das crianças, ora a outra).
>
> Crianças: Nãaao!
>
> Mara: Obrigada, meus amores, podem se sentar. Façam assim com as mãos (esticando a palma da mão para a frente, mostrando para todos). Os dedinhos de vocês são iguais? Ou um é diferente do outro? Esse primeiro dedinho é igual a esse aqui do lado?
>
> Criança 1: Não. Ele é diferente. O primeiro é menor e mais gordinho.
>
> Mara: Então, assim como os dedinhos são diferentes um do outro, nós também somos diferentes uns dos outros. O Caio também. Assim como você (Criança 1) é diferente dele (Criança 2), o Caio também é diferente.
>
> No momento seguinte, Mara contou a história de como Caio havia nascido e falou sobre algumas complicações que geraram a deficiência dele. Depois ela destacou as coisas que ele gostava ou não de fazer, ressaltando as igualdades e diferenças com as demais crianças. Sentindo-se à vontade para perguntar, as crianças se envolveram, questionando sobre os gostos e desgostos de Caio, sempre com um olhar de descoberta diante de cada resposta. Por vezes, algumas delas se surpreendiam ao saber que ele gostava, por exemplo, de comer batata frita, o que deixava a conversa cada vez mais interessante (Diário de campo, 2-10-2012).

Sabemos que as crianças no primeiro momento demonstravam uma insegurança emocional com referência a Caio devido à diferença física, porém a conversa realizada pela mãe abriu caminhos para a curiosidade das crianças, gerando, assim, o desejo de conhecer aquele sujeito diferente, estranho ao modo de eles interagirem com o meio, mas, nem por isso, menos criança. O conhecimento e a valorização da diferença trouxeram a aproximação dos demais alunos com Caio. A ternura na voz de Mara e a didática utilizada por ela contagiaram as crianças, diminuindo as barreiras com um diálogo aberto e franco. Sua ação mediadora fez todos os envolvidos se perguntarem: “Ela é professora?”. Não, ela não era professora. Mas

sua sensibilidade no trato pedagógico da questão da diferença/diversidade com as crianças foi contagiante e profícua.

Nesse sentido, ao organizarem essa estratégia de aula, os professores/brinquedistas atuaram como mediadores do conhecimento sobre o outro, abrindo portas para que os colegas conhecessem Caio. Como afirma Vygotsky (1991), as crianças aprendem melhor em um espaço de interação, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu laço de relação.

Para além dessa estratégia de esclarecimento aos alunos sobre o caso de Caio, fundamentalmente, trabalhamos com propostas de atividades relacionadas ao movimento interior da criança, ou seja, com seus sentidos, por exemplo, explorando atividades que envolviam acuidade auditiva, como música, bandinha, com participação dos colegas e atividades interativas entre Caio e os colegas, como a que vamos apresentar na sequência.

Dentre as consequências do episódio supracitado, estão novas aproximações das crianças com o aluno, como pode ser observado na Foto 1 e na narrativa a seguir:

Ilustração 1 - Interação das crianças com Caio no carrinho

Fonte: Arquivo Laefa.

Caio estava na brinquedoteca em seu carrinho — artefato confeccionado a pedido de sua mãe em uma carpintaria, para que Caio fosse mais bem deslocado pelo espaço, evitando o desgaste físico dos cuidadores em carregá-lo. O carrinho possui uma superfície plana de madeira, acolchoada, com rodinhas e um pequeno suporte na ponta, onde é encaixado um cabo de vassoura com um gancho na ponta para puxá-lo —, e as crianças brincavam pelo espaço da brinquedoteca. Uma das crianças se aproxima com olhar de curiosidade:

Criança 1: Posso andar no carrinho também?

Brinquedista: Pode, sim. Acho que o Caio vai gostar de companhia. Vamos dar um passeio.

> A criança subiu no carrinho, posicionando-se ao lado de Caio. O brinquedista puxou o carrinho por toda a brinquedoteca. Os outros colegas ficaram curiosos com a brincadeira e foram se aproximando aos poucos. O brinquedista, percebendo o interesse das outras crianças, passou a convidá-las para participar de diferentes formas: a) empurrando o carrinho; b) subindo no carrinho; e c) fazendo a "manutenção do carrinho" (borracheiro — enchia o pneu do carrinho). A brincadeira prosseguiu com grande entusiasmo de todos. Era notória a euforia de Caio que gritava com empolgação e a felicidade dos colegas em passear, empurrar ou "consertar" o carrinho (Diário de campo, 16-10-2012).

Esse episódio traz consigo dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito ao próprio Caio, no sentido de proporcionar-lhe possibilidade de brincadeiras com o outro, o que poderia não ocorrer espontaneamente. Isso fica mais evidente quando Vygotsky (1991) afirma que o ato volitivo das crianças com deficiência, para a experimentação corporal, necessita da ação mediadora do professor para provocar o contato corporal, seja para levá-las a interagir com os objetos, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas, seja ainda para fazê-las vivenciar experiências que não ocorrem sem implicação corporal.

O segundo ponto é a atitude das demais crianças em relação a Caio. Fica claro que, ao abordar a questão das diferenças de uma forma lúdica e carinhosa, com o trato didático necessário e com uso de linguagem adequada à compreensão das crianças, o professor/brinquedista favoreceu a aproximação dos demais alunos com ele. Ao conhecerem o caso e sanarem as principais dúvidas que ocasionavam medo, estranheza e receio, as barreiras que impediam a aproximação entre eles foram sendo gradativamente reduzidas. A estratégia relatada deve ser considerada como ponto de partida para iniciar o processo de sensibilização das crianças para o acolhimento de Caio no grupo. Isso foi importante tanto para que elas se mostrassem sensibilizadas com a questão da diferença, permitindo-se conhecer o outro, quanto para Caio, que demonstrava com sorrisos sentir-se parte do grupo. Esse sentimento de pertencimento é indispensável, visto que, para o caso dessa criança, momentos como esse são raros e valiosos.

Analisando os episódios, podemos perceber que a mediação da mãe e do professor com os alunos interferiu de forma positiva para o aprendizado e para desenvolvimento das crianças.

Esses foram dois episódios dos vários que ocorreram no semestre, sempre mediados por essa abordagem de acolhimento e respeito às diferenças/diversidade. Para os professores/brinquedistas, os pequenos progressos apresentados pelos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas representaram grandes avanços em direção ao nível de desenvolvimento real que, segundo Vygotsky (1991), significa ir em direção àquelas habilidades em que a criança consegue realizar sem ajuda, de forma autônoma, independente. Na situação descrita, notamos essa autonomia das crianças em relação ao caso de Caio — que antes se afastavam dele e, ao longo do processo, pela mediação dos adultos, foram se aproximando, aceitando-o em sua diferença. Nessa relação pedagógica, Caio se apropria e vivencia o sentimento de acolhimento/pertencimento, que é uma experiência fundamental para elevar sua autoestima e qualidade de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vai, vai, vai terminar a brincadeira
Que a charanga tocou a noite inteira
Morre o circo, renasce na lembrança
Foi-se embora e eu ainda era criança.
(NARA LEÃO)

Não! Que as palavras acima não soem como despedida. Apenas finalizamos esta etapa de nossa trajetória. Saímos do nosso lugar de alunos e experimentamos o outro lado: o de mediadores, de brinquedistas, de proponentes e de pesquisadores, mas não nos distanciamos do brincar, ao contrário, houve entrega. Brincamos com as crianças como se tivéssemos voltado no tempo, uma época de muitas alegrias. Pudemos experimentar os sabores e os temores de estar do outro lado.

Nessa experiência do brincar, constatamos o quanto a ação mediadora dos professores/brinquedistas foi importante para que o processo de inclusão na brinquedoteca se consolidasse, visto que, sem as ações desenvolvidas por eles, os quadros de exclusão evidenciados nos episódios citados poderiam não se modificar ou se alterar mais tardiamente. Cabe destacar nesse contexto que, seja em qualquer espaço — escolar ou não —, o professor precisa ter um olhar atento e uma escuta sensível a fim de identificar situações na aula que requerem sua atenção e ação, para que possa efetivamente mediar as relações existentes em seu espaço de intervenção com o intuito de transformar essa realidade. Sendo assim, o olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança que não ocorreriam espontaneamente.

Além disso, analisando o trato pedagógico desenvolvido com os alunos no espaço da brinquedoteca, na perspectiva da inclusão, podemos inferir que:

Na dimensão criando culturas inclusivas não podemos deixar de considerar a importância de tematizar com as crianças a questão da diferença/diversidade, seja por meio da arte de contar história, seja com a participação da família, seja por outros meios, com o propósito de trazer esclarecimento sobre a presença de crianças com deficiência no grupo, gerando um clima de compreensão, aceitação, colaboração e acolhimento da alteridade, para que as crianças de hoje, adultos de amanhã, desenvolvam atitudes de acolhimento aos grupos diferenciados da sociedade.

Na dimensão elaborando políticas de inclusão o estudo é revelador de que a organização e manutenção de espaços sociais de atendimento a esse público, seja em ambientes universitários, por meio de projetos de extensão, como apresentado neste estudo, seja em espaços públicos na comunidade de modo geral é um potencializador de práticas inclusivas e de formação humana.

Na dimensão desenvolvendo práticas inclusivas não podemos deixar de chamar a atenção para o trato pedagógico desenvolvido no caso de Caio, em que a perspectiva do trabalho iniciou a partir da pergunta: o que fazer na Educação Física com uma criança que não realiza movimentos voluntários? Daí, entender que era possível trabalhar com o movimento interior, com seus sentidos. Ora, Caio vê, ouve, cheira, sente, pensa, enfim, encontramos uma saída para nossa angústia inicial. Nesse sentido, a ideia de explorar o universo da música; de criar situações em que os colegas brincassem interagindo com Caio, como observamos na

brincadeira do carrinho; de posicioná-lo deitado na cama elástica, para que tivesse a sensação do corpo sendo sacudido à medida que pressionávamos o aparelho; da mesma forma, ter sensações do corpo no contato com a água no banho de mangueira, no trabalho de pintura em seu corpo próprio, dentre outras situações organizadas no processo ensino-aprendizagem, foram fundamentais para que Caio demonstrasse com sorrisos e gritos a alegria de se sentir acolhido e pertencendo a um grupo e melhor, havia reciprocidade dos colegas.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Carmem Lúcia Freita de.; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: UEMG, 2012.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHICON, José Francisco; FONTES, Alaynne Silva; Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

FALKENBACH, Atos Priz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142 .

MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In:* TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente**. Pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Corpo, biopolítica, educação e filosofia. **Poiésis:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, p. 103-119, 2011. Número especial.

ROEDER, Silvana Ziger. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. **EDUCERE: profissionalização docente e formação. 2008. Disponível em: <**http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdfhttp://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martim Fontes, 1991.