

A LUDICIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA BRINQUEDOTECA DA FAED/UFMS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES¹

Gabriela de Souza Dantas ²

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo investigar a importância das práticas lúdicas e inclusivas na Brinquedoteca da FAED/UFMS e como potencializá-las. Para tanto, nos fundamentamos nos autores como Kishimoto; Brougère; Vygotsky; Carmo; Mendes; Mantoan; Anjos, Silva e Melo que versam sobre os conceitos de ludicidade, educação inclusiva e inclusão escolar. Para compreender o papel das práticas lúdicas e inclusivas da Brinquedoteca realizamos os estudos teóricos e uma breve pesquisa de campo que utilizou-se a Teacher Self-concept Evaluation Scale (TSCES) cujo instrumento de coleta consistiu em questionário com questões objetivas e discursivas para os monitores da Brinquedoteca que atuaram em 2023 em uma perspectiva inclusiva. Os resultados apontaram a necessidade de maior planejamento, orientação e a presença de profissionais que supervisionassem as ações durante todo o período, bem como a importância dos estudantes em formação se dedicarem com maior intencionalidade às práticas inclusivas. As práticas lúdicas ocorrem e as crianças estão sendo incluídas nas propostas, mas há pontos de melhoria decorrentes também de a Brinquedoteca, no formato apresentado, ser recente e pioneira na Universidade.

Palavras-chave: Práticas lúdicas. Práticas inclusivas. Brinquedoteca/UFMS.

1 Introdução

Este trabalho aborda como a ludicidade pode contribuir no processo de desenvolvimento das crianças e ser um meio para a inclusão destas em todos os espaços sociais.

A escolha dessa temática é proveniente de minha experiência pessoal nos estágios obrigatórios da Educação Infantil. Nessas vivências, percebi que as práticas lúdicas, como por exemplo as brincadeiras, eram realizadas como forma de compensação para a criança que se comportou. Havia também um dia específico para a realização das brincadeiras e manipulação de brinquedos, o que atrapalhava na socialização e no desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de sua condição. Em relação às práticas inclusivas, percebia que as

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, realizado sob orientação da Professora Dra. Daniela Cristina Barros de Souza Marcato. E-mail: daniela.marcato@ufms.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: gabriela.s@ufms.br.

crianças com deficiência tinham mais espaço nas brincadeiras para conversar com os colegas na sala de aula, uma vez que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica potente para ajudar na socialização entre seus pares. Paralelamente a isso, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens- GEPEMUL, cadastrado no CNPQ, e pesquisei muito sobre a temática da ludicidade e inclusão com a publicação de artigo científico nessa área por Cintra, Oliveira e Dantas (2022).

Acredito que o ato de brincar é uma ação potente para o desenvolvimento infantil principalmente porque conecta a criança no mundo do faz-de-conta e ela passa a aprender regras e socializar com diferentes crianças com uma gama de diversidades. A ludicidade pode contribuir para que os professores percebam o brincar como relevante, permitindo à criança o direito de ser criança. As brincadeiras vão muito além da ação em si, mas o que ela representa social e culturalmente. Na mesma direção, as práticas inclusivas são muito importantes visto que é direito da criança ter acesso a qualquer espaço na sociedade civil independentemente de suas deficiências, transtornos de aprendizagem e diversidades culturais.

Considerando minha problemática de delinear a relação entre ludicidade e inclusão escolar e/ou a promoção de ambientes inclusivos, chamou-me a atenção o trabalho desenvolvido na Brinquedoteca da FAED/UFMS, onde já atuo por meio de outro projeto de extensão. No espaço da Brinquedoteca formam-se educadores de diferentes cursos da UFMS e atendem-se crianças diariamente. Nesse sentido, julguei de suma importância valorizar esse espaço e analisar as práticas que estão sendo feitas ali.

O objetivo geral deste trabalho foi, portanto, investigar a importância das práticas lúdicas e inclusivas na Brinquedoteca da FAED/UFMS e como potencializá-las.

Vale ressaltar que a Brinquedoteca é um espaço de educação não formal, que busca promover a aprendizagem e desenvolvimento da ludicidade em um ambiente inclusivo. Nesse sentido, os professores e discentes em formação docente na Brinquedoteca podem trocar experiências entre si e potencializar as práticas lúdicas e inclusivas, uma vez que o foco não é apenas o atendimento às crianças, mas primeiramente, a formação dos estudantes. Quando a formação dos educadores é consistente, as crianças também são atendidas, seja em espaços formais ou não formais de educação.

Uma vez exposta a organização a gênese e justificativa da temática, ressaltamos que esse é um trabalho de discussão teórica, mas que optou por uma pesquisa de campo no ambiente da Brinquedoteca a fim de observar a percepção de monitores (estudantes participantes dos atendimentos às crianças) sobre a relação entre a ludicidade e a inclusão

naquele espaço. Optamos como instrumento de coleta de dados o uso de um questionário com perguntas objetivas e discursivas.

A fim de alcançar os objetivos propostos, organizamos o trabalho a partir da seguinte estrutura:

Iniciamos apresentando a construção conceitual que temos sobre Ludicidade, a importância das brincadeiras e seu papel na educação. No item seguinte foram explorados os conceitos: educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar, observando o viés histórico e legal. No quarto item, como forma de expandir na fundamentação legal da inclusão escolar, será trabalhada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Já no quinto item, apresentamos uma breve contextualização da Brinquedoteca da FAED/UFMS e posteriormente a discussão e análise dos resultados obtidos com o questionário que entrevistou os monitores da Brinquedoteca sobre suas práticas lúdicas e inclusivas.

2 Ludicidade: a importância do brincar na educação

Ludicidade é o termo utilizado para designar o grupo de atividades realizadas por seres humanos num processo criativo e prático que não tem necessariamente um objetivo material, que ocorre de maneira planejada ou espontânea, individual ou coletiva (Kishimoto, 2010).

A atividade lúdica é constituída pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, na qual cada elemento tem a sua função: o jogo atua no desenvolvimento cognitivo e social, principalmente por conta da existência de regras, uma vez que as ações se tornam previsíveis favorecendo a antecipação. Já nas brincadeiras, o aspecto espontâneo e livre leva a variabilidade de cenários que ajuda no desenvolvimento da adaptabilidade e de habilidades socioemocionais. Os brinquedos, por sua vez, têm uma função concreta, no desenvolvimento motor e sensorial, além disso, quando disponibilizado de maneira livre potencializam a criatividade e imaginação da criança (Kishimoto, 2010).

Definições parecidas podem ser encontradas em trabalhos de outros pesquisadores da área, como Dallabona e Mendes (2004), que para elaborar sua pesquisa, levaram em conta os trabalhos de Huizinga, Piaget e Winnicott para chegar ao resumo:

[...] as palavras jogo, brincadeira, brinquedo e lúdico se apresentam num sentido mais amplo. Por isso, a necessidade de definir esses termos: Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não- estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade

Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (Dallabona; Mendes, 2004, p. 108).

Esse tipo de atividade é, portanto, um aspecto transversal do comportamento humano, nos envolvendo em diversos momentos da nossa vida cotidiana, escolar e nas nossas relações intrapessoais. Expressada nos jogos, esportes, brinquedos e brincadeiras, ela também é uma importante linguagem de comunicação e aprendizado. Brougère (1998) se aprofunda no estudo do enraizamento social do jogo, definindo o termo cultura lúdica e como ela é responsável pelo desenvolvimento de uma linguagem, ou meio comum, em que se comunicam as crianças:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Com Bateson e Goffman consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas (Brougère, 1998, p. 117-118).

Anteriormente no mesmo texto, o autor exemplifica como atividades lúdicas podem ser observadas desde a primeira infância, no desenvolvimento da linguagem e comunicação corporal de bebês:

A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício [...]; a inversão dos papéis; a repetição [...]; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando (Brougère, 1998. p. 106).

A brincadeira, individual ou coletiva, desenvolve importantes habilidades cognitivas, motoras e sociais em todas idades, porém seu efeito é mais acentuado e imprescindível na infância, fase na qual não estamos preparados para lidar com uma grande quantidade de informação organizada e estruturada, mas sim se predomina o aprendizado pela imitação, simulação e relativização das atividades que a criança observa aos seu redor, na natureza, em sua família, em seus amigos e no ambiente escolar.

Um exemplo de contribuição que o lúdico pode fazer diretamente para o desenvolvimento do indivíduo é quando tratamos do conceito da psicologia conhecido como

“função executiva”, que conforme definição encontrada em publicações do Ministério da Educação:

Por Função Executiva, podemos compreender o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. É “um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (FUSTER, 1997). Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planejar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Todas essas capacidades são fundamentais e estão em uso sempre que se faz necessário agir diante de situações-problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos ou na satisfação de necessidades e alcance de propósitos, em diferentes contextos, sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade a ser atendida (Belisário Filho *et al*, 2008, p. 17).

Se a função executiva é o conjunto de habilidades cognitivas necessárias para premeditação, planejamento, observação de um contexto e adaptação ao mesmo, é fácil relacionar como a criança desenvolve a cultura lúdica, segundo Brougère (1998). Ao aprender a brincar e jogar, a criança observa primeiro o meio cultural ao seu redor, imita, simula e reproduz comportamentos, adota uma postura de faz-de-conta ou aprende um conjunto de regras e definições, necessárias em cada contexto, planeja e age conforme um objetivo simbólico, lúdico, desenvolvendo, portanto, a sua função executiva.

No estudo da psicologia do desenvolvimento infantil e o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras nesse contexto, se destacam as obras de Vygotsky (1998), por mais que tenha se originado há quase um século, essas ganham grande destaque nas pesquisas que adentram o aspecto psicológico do desenvolvimento. Carmo (2019), em sua dissertação, agrupou a perspectiva do autor russo em conjunto com outros autores da temática como Santos, Oliveira, Moyles e Kishimoto. Nas obras de Vygotsky (1998) afirma-se:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (Vygotsky, 1998, p. 81 *apud* Carmo, 2019, p. 63).

Um dos aspectos mais importantes da ludicidade é a socialização. Enquanto brincam e jogam juntas as crianças são confrontadas com as diferenças e conflitos que exigem o desenvolvimento de habilidades sociais, da linguagem oral e escrita, trabalha-se a paciência e a capacidade de lidar com a frustração, pois com frequência ela encontrará situações que não ocorrerão exatamente como desejava ou esperava. Na discussão sobre a socialização promovida pela brincadeira, Vygotsky (1998) argumenta que mais do que ser um instrumento

para assimilação de códigos e práticas culturais, o brincar é uma ferramenta criativa fundamental do ser humano:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (Vygotsky, 1998, p. 91, *apud* Carmo, 2019, p. 63).

Um exemplo importante é o brincar de faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira, a criança fabrica e assume um papel, dentro de um cenário imaginado de maneira individual ou coletiva, em uma derivação das observações que fez das expressões culturais ao seu redor. Além de demonstrar a compreensão sobre o contexto que serve de base para brincadeira, a criança interage com ele num plano criativo, lúdico, em que é possível imaginar ações e reações.

Se a ludicidade tem importância primordial no desenvolvimento humano, principalmente durante a infância, entender como ela está inserida no espaço em que obrigatoriamente todas as crianças participam, a escola, se torna uma questão fundamental para os pesquisadores que procuram compreender o desenvolvimento educacional. Proença (2011) comenta sobre a relação do lúdico com o educador:

O lúdico não está pautado numa postura de educador que deixa a criança brincar apenas para passar o tempo, sem criar oportunidades para que a brincadeira aconteça. O lúdico proporciona prazer, pois as crianças realizam brincadeiras que gostam, ou seja, que as interessam. Essas brincadeiras podem ser livres ou mediadas pelo educador e podem trazer aprendizagem significativa à criança (Proença, 2011, p. 40).

Num contexto histórico, os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes há muito tempo no cotidiano infantil, há muito mais do que as próprias instituições escolares, essas que, ao longo do tempo, tiveram diferentes relações com o lúdico, com instituições reprimindo e afastando do ambiente de ensino, ou tratando como uma espécie de recompensa, um momento de respiro e alívio como compensação para o estudo intenso. Depois vieram filosofias de ensino e aprendizagem que entendem a ludicidade como ferramenta de aprendizagem, dedicando de maneira intencional ou livre, com mais ou menos frequência, tempo e espaço para os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Com o passar do tempo, as escolas estão fundamentando cada vez mais a prática lúdica, incluindo em suas aulas os jogos, brinquedos e brincadeiras, livres ou mediadas com o objetivo de colaborar no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos.

Kishimoto destaca a importância do brincar na Educação Infantil, com seu impacto positivo na experiência e qualidade de vida da criança:

[...] temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 1, *Apud Carmo, 2019, p. 66-67*).

Quando se trata de escolas e educadores que reconhecem o papel do lúdico, é evidente que um dos pontos de conflito é a maneira como essas atividades são vistas pelos pais, sociedade e demais profissionais da educação. É fundamental que a visão que as brincadeiras servem apenas para um propósito de divertimento e prazer para as crianças seja desmistificado, conscientizando-os sobre a proposição comprovada, de que essas atividades desenvolvem habilidades importantes de maneira eficaz, e que precisam ser respeitadas, valorizadas e incentivadas nos diversos ambientes em que a criança convive.

A ludicidade facilita na compreensão de conceitos complexos, na apreensão de regras sociais e institucionais, na adaptabilidade e nas capacidades de investigação e resolução de problemas. Por si só ela não cumprirá o objetivo pedagógico da instituição de ensino, mas é uma importante aliada que pode ser aplicada transversalmente e de maneira distribuída para auxiliar no desenvolvimento.

[...] o brincar e o brinquedo já não são mais, na escola, aquelas atividades utilizadas pelo professor para recrear as crianças, como uma atividade em si mesma. Quanto mais rica for a experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível à sua imaginação. Destarte há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças (Rojas, 2009, p. 56 *apud Carmo, 2019, p. 66*).

Sua efetividade é estudada em diversos contextos, sendo um deles o da Educação Especial. Nesse eixo, ela já se demonstrou como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras no âmbito individual, mas também se estuda o seu papel para a inclusão escolar, que nesse contexto atua como uma linguagem comum de comunicação e aprendizado, algo que será detalhado e explorado no próximo capítulo.

3 Educação Especial, educação inclusiva e inclusão escolar: contexto histórico, conceituação, motivações e desafios

Para compreender o conceito de inclusão escolar, em especial no contexto do atendimento do público alvo da educação especial (PAEE), é necessário primeiro apresentar um pouco do contexto histórico da Educação Especial no Brasil, dos desafios que ultrapassam séculos e que se tornaram pontos centrais da discussão da educação inclusiva no país.

O primeiro passo é entender como a própria Pessoa com Deficiência (PCD) é tratada pela sociedade e suas instituições. Para o propósito desta discussão serão mencionadas apenas as concepções institucionais dos últimos séculos, considerando já superadas (ao menos oficialmente) as explicações mitológicas ou religiosas para as diversas deficiências. Nesse passado recente, predominou na sociedade uma visão médica e assistencialista, definindo e rotulando esses indivíduos com base em suas limitações. “Ao longo da história, a deficiência foi encarada muito mais como um problema médico/assistencial do que educativo, assim como se focou muito mais no indivíduo (carregando este a marca de deficiente, incapaz, incompleto) do que na cultura” (Anjos; Silva; Melo, 2013, p. 64).

No contexto brasileiro as pessoas com deficiência encontraram atendimento em poucas instituições criadas por iniciativas independentes. Esses locais, como escolas ou hospitais, agiam com liberdade para definir suas práticas e procedimentos. Mendes (2010) exemplifica dois institutos que no século XIX despontaram duas concepções para o atendimento: a médica que foca na prestação de assistência ao indivíduo e, portanto, de uma educação voltada para a manutenção das necessidades básicas e contenção da pessoa; e a psicopedagógica que começava a caminhar na direção do desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência.

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005). Gilberta Jannuzzi identifica neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como médica-pedagógica e a psicopedagógica, caracterizadas como se segue: Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Mendes, 2010, p. 94).

A autora ainda avalia o momento em que a Educação Especial entrou em pauta nas políticas públicas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em que se menciona como essa

população deveria “no que for possível” ser atendida no sistema geral da educação, mas não forneceu nenhuma diretriz ou compromisso para tanto, enquanto fornecia bases para o fomento do ensino dentro das instituições especializadas.

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional (Mendes, 2010, p. 99).

O impacto da separação física, curricular e institucional do ensino regular da Educação Especial é principalmente observado na segregação social dos PCDs, sendo distanciados desde a infância. A discriminação social era legitimada, afinal se nem a ente pública se interessava em incluir esses indivíduos nos espaços que estavam sob sua tutela, não havia motivo para que o restante da sociedade não pudesse adotar a mesma postura. Essa segregação gerou críticas de segmentos da sociedade, conforme avaliou Mendes (2010):

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (Mendes, 2010, p. 104).

No amplo contexto das limitações da educação brasileira, a dificuldade em garantir um ensino de qualidade que ajudasse a superar a exclusão e discriminação social das PCDs, se tornou pauta das discussões exacerbadas após a redemocratização do país, sobre uma educação abrangente, que atendesse ao interesse nacional de reformas em que o estado se coloca como responsável pelo desenvolvimento educacional, social e cultural de todos os brasileiros.

Na política educacional brasileira do início da década de noventa [...] Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (Mendes, 2010, p. 105).

Ainda na década de 90, ganhou espaço na comunidade internacional um discurso favorável ao atendimento de todos, independentemente de suas necessidades e características,

no contexto da escola regular por meio de uma pedagogia voltada para o aluno, na qual passa a ser dever da escola se adequar à criança/estudante.

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que se encontrou esse importante marco no movimento contrário à segregação dos estudantes que tivessem qualquer necessidade especial, não com vista a fornecer meios para que se inserissem forçadamente no contexto comum do ensino regular, mas sim na promoção de um sistema de ensino adaptativo e versátil que pudesse atender a necessidade de todos em um único espaço em que se compartilhassem experiências sociais e culturais. Em outras palavras, a Declaração advoga para um movimento contrário à segregação e à integração escolar, em favor de uma mudança para a educação inclusiva, termo que será explorado mais adiante.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (SEESP/MEC, 2003, p. 16).

Foi com esse contexto de movimentos nacionais e internacionais, que a política pública brasileira assumiu de vez o compromisso com o ensino do PAEE na rede de ensino regular, através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e posteriormente de outros documentos e resoluções que viriam a detalhar e estipular objetivos para que a educação se tornasse cada vez mais abrangente.

Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1997, p. 41-42).

Conforme essas discussões e políticas ganhavam peso no país, a necessidade de se consolidar termos para centralizar o diálogo se torna mais emergente. Diferenciar essa política das práticas segregacionistas ou integracionistas anteriores era fundamental para que o discurso pudesse ser compreendido pelos educadores, legisladores e sociedade. Desponta então o termo “inclusão”, cujas variações dentro do contexto da educação foram avaliadas por Mendes (2017), sendo a primeira “educação inclusiva”:

[...] o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum (Mendes, 2017, p. 63).

Já o termo “inclusão escolar”, para a autora, acarretava outros significados, referindo-se mais precisamente ao aspecto de inclusão de todos os alunos dentro do ambiente comum das escolas.

O termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017, p. 64-65).

Dessa forma, é possível argumentar que ambos os termos são significativos e corretos quando utilizados para definir os objetivos das políticas públicas adotadas a partir do final da década de 90. Entretanto, enquanto “inclusão escolar” se refere ao aspecto específico de atender o PAEE dentro da sala de aula comum, a “educação inclusiva” engloba todas as práticas, políticas e iniciativas que visam garantir que esse público tenha acesso à um ensino que atenda às suas necessidades e que promova a plenitude de seu desenvolvimento, envolvendo instituições e aspectos da vida do indivíduo que vão além do ambiente escolar.

Posteriormente, a autora ainda destaca que embora o termo inclusão possa ser aplicado tanto para a educação, quanto para a escola, com significados distintos, o mesmo não deveria ser estendido para os alunos. Uma vez que como defende o seu próprio conceito, não é no indivíduo em que ocorre a ação de incluir, mas sim na instituição que se adequa e recebe.

Outro ponto de destaque no discurso que usa as expressões alunos “da inclusão”, alunos “inclusos” ou “incluídos” é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que “esses alunos estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos”, são da “inclusão”, ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm (MENDES, 2017, p. 77).

Uma vez que o termo “inclusão escolar” esteja bem definido, é também essencial que seus objetivos e motivações sejam claramente delineados para a comunidade escolar, uma vez

que sendo uma direta contraposição às concepções anteriores é natural que encontre resistência, ceticismo ou mesmo indiferença por parte desse setor.

Poderíamos também analisar o “sucesso” ou “fracasso” da política de inclusão escolar sobre outros atores e contextos, como nas possíveis mudanças que essa prática acarreta nas atitudes e representações dos colegas, dos professores e nas escolas. Nesse caso, mesmo que os alunos PAEE não tenham benefícios pessoais imediatos em médio ou longo prazos, o argumento é o de que mudanças potencialmente benéficas podem acontecer no sistema educacional e, conseqüentemente, na sociedade, que podem direcionar para um futuro melhor para a escolarização de estudantes [...] (Mendes, 2017, p. 73).

Outro aspecto fundamental que a “inclusão escolar” proporciona é o desenvolvimento educacional a partir da experiência social defendida por Vygotsky (1998). Ao inserir uma maior diversidade de sujeitos no ambiente de ensino, o próprio contato e as trocas realizadas já promoverão o desenvolvimento, pois oportunizam a criatividade e a exploração de novas habilidades para se comunicar e relacionar com o próximo. Carmo (2019), ao analisar o trabalho de Vygotsky (1998) elucida esse fenômeno.

O sujeito se desenvolve individualmente num ambiente social e nas relações com outros sujeitos. Os contatos entre os indivíduos, as intervenções e as trocas de experiências permitem que os mesmos se constituam enquanto sujeitos que são capazes de pensar a realidade e transformá-la. Os sujeitos que possuem mais experiência contribuem no processo de desenvolvimento daqueles que ainda são imaturos (CARMO, 2019, p. 49-50).

Entretanto, por mais que a inclusão escolar surja nesse contexto de motivações internacionais e nacionais em favor de uma educação que promova o desenvolvimento de todos a partir do compartilhamento de experiências em uma escola que se adapta ao individual, ela não ocorre livre de obstáculos. Como já mencionado anteriormente, por ser explicitamente oposta a um conjunto de práticas que se estabeleceram por séculos de segregar aqueles que não podem se integrar ao que é “esperado” para o ensino regular, o modelo inclusivo encontra dificuldades em ganhar amplitude e atingir o objetivo esperado. Mendes (2017) analisa um dos aspectos responsáveis:

[...] a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos (MENDES, 2017, p. 82).

A autora evidencia o desafio de fazer com que o ensino se adeque às necessidades do aluno do PAEE, e como quando a escola não atende esse propósito ela falha em combater a discriminação sofrida. As razões dessas dificuldades foram analisadas por Anjos, Silva e Melo (2013) em sua pesquisa sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas, e um dos pontos de destaque de seu trabalho, é como vários educadores criticam a forma como a educação inclusiva foi adotada.

As críticas ao modo repentino com que os alunos em situação de deficiência foram inseridos nas salas de aula comuns mostraram-se recorrentes, evidenciando uma expectativa de preparação, de trabalho prévio para essa inserção (Anjos; Silva; Melo, 2013, p. 67).

As autoras observaram que a herança da concepção médica e assistencialista da deficiência era vasta e enraizada nos educadores, coordenadores e gestores escolares. Nesse modelo, não havia uma responsabilização pela a educação da pessoa com deficiência, uma vez que o objetivo principal era apenas garantir que suas necessidades físicas fossem atendidas e que a mesma estivesse contida e supervisionada. Os limites eram impostos e pré-determinados conforme o diagnóstico atribuído, não permitindo uma pedagogia que construísse, explorasse e desenvolvesse as capacidades do indivíduo.

O modelo médico psicológico permite respaldar os fracassos já profetizados no ensino da pessoa em situação de deficiência, porque se baseia na busca da homogeneização a partir de um modelo idealizado e estático. Por causa de seu caráter classificatório, as potencialidades do aluno não são consideradas nesse modelo, limitando-se com isso as possibilidades de atuação pedagógica: esse aluno continua sendo considerado responsabilidade do atendimento educacional especializado (Anjos; Silva; Melo, 2013, p. 73).

Essa concepção limitadora e segregacionista se demonstra mais clara quando analisada a relação da escola com os profissionais atribuídos diretamente para o atendimento das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É bastante evidente que o AEE continuou se confundindo com as antigas salas especiais, pela concepção de que o responsável pelo AEE deveria funcionar como um substituto do antigo professor de sala especial, sendo o responsável direto por cada aluno, ainda que este estivesse matriculado em sala comum (Anjos; Silva; Melo, 2013, p. 79).

Essa prática de “aluno do AEE” remonta ao conceito de “aluno incluso” definido por Mendes (2017), em que os professores regentes e a escola como um todo não considera o ensino e desenvolvimento desses alunos como aspecto fundamental de suas práticas de

ensino, currículo e tampouco do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Demonstrando uma inclusão superficial, pouco efetiva que requer intervenções em múltiplas esferas para cumprir o objetivo da inclusão escolar.

Como garantir uma inclusão escolar plena passa a ser um questionamento explorado por múltiplos autores, algumas alternativas e princípios podem ser encontradas no estudo da psicologia social de Vygotsky (1998):

Vygotsky (2003) faz-nos entender que a criança se interessa por atividades que o docente planeja, porém, para que essa atividade seja realizada com sucesso, o docente deve elaborá-la de acordo com o crescimento biológico e social da criança, pensando sempre no que ela sabe e o que ainda está construindo (CARMO, 2019, p. 78).

Quando Carmo (2019) menciona que as atividades devem considerar o crescimento biológico e social da criança, é evidente que o texto original se referia a um aspecto cronológico do desenvolvimento, mas o conceito pode ser ampliado para a dimensionalidade da Educação Especial. Para que o ensino seja eficaz ele deve considerar aquilo que é do interesse da criança no seu estágio do desenvolvimento, é necessário portanto uma observação aprofundada do indivíduo para encontrar as áreas que despertam seu interesse e curiosidade.

Para as autoras Anjos, Silva e Melo (2013), é importante que essa discussão ultrapasse os aspectos teóricos e acione mudanças na formação do educador, que precisa ser enriquecida por experiências práticas compartilhadas por outros profissionais que conseguiram aplicar ou não os princípios da inclusão em suas salas de aula. Os sucessos e as dificuldades encontradas ajudariam a deixar claro quais são as mudanças concretas necessárias para a realização da inclusão escolar.

A exigência de preparação como formação, do nosso ponto de vista, evidencia uma crença de que, na formação (entendida como um movimento prévio e teórico) acontece a aquisição de habilidades para lidar com determinadas tipologias de aluno. Lidar com a questão da deficiência, no entanto, implica em enfrentar as próprias concepções de normalidade e as próprias idealizações. Defendemos que não há como fazer isso teoricamente, longe do contato com as pessoas e suas histórias. As mudanças concretas, tanto estruturais quanto pedagógicas, vão se dando pelo próprio movimento dessas pessoas no interior da escola (Anjos, Silva; Melo, 2013, p. 68-69).

Nesse contexto, Dainez (2019) fornece um esclarecimento que auxilia a compreensão sobre qual é o impacto objetivado da inclusão do PAEE no ensino regular, salientando um argumento de Vygotsky (1997) que combate a idealização da inclusão. Trata-se de um propósito embasado nos princípios gerais do desenvolvimento humano, nas práticas

pedagógicas que já se apresentaram eficazes em promover as capacidades do indivíduo, mas sempre respeitando o seu tempo, condição e história.

Quando Vygotsky (1997) argumenta que os objetivos educacionais em relação às crianças com deficiência precisam ser os mesmos para as crianças tidas como normais, ele se ancora nas leis gerais do desenvolvimento cultural. Não se trata, portanto, de reduzir as expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tampouco, de ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos podem aprender tudo ou qualquer coisa, em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa (Dainez, 2019, p. 14).

É com esse propósito de desenvolvimento e acesso para todos, com respeito às individualidades, que advogam os defensores da inclusão escolar. Ela se faz necessária nas políticas públicas, na formação docente, nas práticas pedagógicas e nas discussões curriculares da instituição. Anjos, Silva e Melo (2013) reforçam como mudanças no PPP podem refletir em um avanço em direção à inclusão escolar

Entre a compreensão de que a inclusão significa apenas aceitar o aluno com deficiência na sala comum e o extremo oposto, que define, como turma inclusiva, aquela em que todos aprendem, é preciso considerar a necessidade de construção de processos de aprendizagem que atendam às especificidades e as façam dialogar entre si. Considerar a sala multifuncional dentro do PPP, como um laboratório para os processos de aprendizagem de todos, e não apenas para as crianças em situação de deficiência, poderia ser um início dessa construção, do nosso ponto de vista (Anjos, Silva; Melo, 2013, p. 75).

Essa é fundamentalmente a função da escola no contexto da educação inclusiva. De ser um espaço em que se refinam e aprimoram práticas que promovem o desenvolvimento de todos os alunos. Cabe-se entender que a inclusão escolar é um processo que deve ser observado e reforçado em múltiplos níveis da instituição de ensino.

Estando a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. Mas isso demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições – mais abrangentes – da contemporaneidade (Dainez, 2019, p. 16).

Sobretudo, a promoção da inclusão escolar é um ponto chave para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Os desafios encontrados dentro do contexto da escola podem ser traduzidos para os outros diversos contextos educacionais. Garantir que a escola seja um espaço onde as necessidades individuais de todos sejam respeitadas, e que práticas que

utilizem princípios comuns do desenvolvimento humano sejam utilizadas é o alicerce dessa mudança.

Para tanto, se faz necessário expandir essas práticas pedagógicas do desenvolvimento para além do convencional, e é nesse contexto que se destaca a ludicidade, com seu aspecto intrinsecamente social que se relaciona diretamente com o desenvolvimento social da mente, sendo amplamente defendida por Vygotsky (1997, 1998) como visto no capítulo anterior.

É, portanto, da compreensão da universalidade dos desafios para uma educação inclusiva, e da presente dificuldade em garantir um atendimento das necessidades específicas de cada aluno que impera a necessidade dessas práticas gerais do desenvolvimento. Não objetivando uma solução geral e absoluta para todos os obstáculos educacionais, mas sim um conjunto de ferramentas pedagógicas que quando adicionadas ao inventário do educador concedem amplitude e oportunidade para o ensino. Parte-se, portanto, para o estudo de como aplicar o lúdico em diferentes espaços educacionais com vista a promover a educação inclusiva.

Em um espaço de educação não formal como o de uma Brinquedoteca, aplicam-se vários princípios educativos, mas consideram-se princípios maiores de uma lei geral de inclusão, que vigora em todos os ambientes sociais em território nacional. Nesse sentido, julgamos pertinente trazer à discussão a Lei Brasileira de Inclusão, vigente no Brasil desde 2015.

4 A Lei Brasileira de Inclusão

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada com o objetivo fundamental de garantir e promover, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Segundo o Art. 1º da LBI:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Ministério Público do Trabalho, 2015, p. 10).

O artigo 1º destaca que o propósito central da LBI é assegurar e promover a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência. A inclusão vai além da mera presença física,

abrangendo o acesso a oportunidades, serviços, espaços e atividades de forma plena e sem discriminação.

A LBI surge em um contexto de evolução dos direitos humanos e da busca por uma sociedade mais inclusiva. Ela reflete o compromisso do Brasil em cumprir tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, buscando proporcionar às pessoas com deficiência não apenas a igualdade formal, mas a efetiva participação na sociedade.

Com o avanço das ciências humanas e da saúde o modelo médico tradicional de ver a pessoas com deficiência (PCD) passa a ser substituído, enxergando-a como indivíduo que apresenta uma condição ou requer necessidades especiais. Segundo o Art. 2º da LBI,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Ministério Público do Trabalho, 2015, p. 10).

Este artigo abrange uma variedade de impedimentos. Tal abordagem ampla reconhece, portanto, que a deficiência pode se manifestar de diferentes maneiras, incluindo também aspectos cognitivos, sensoriais, intelectuais.

É pertinente destacar, nesse sentido, a peculiaridade das deficiências em crianças. Há condições genéticas, que se manifestam desde a gestação ou nos primeiros dias de vida, mas também aquelas que somente serão perceptíveis posteriormente, incluindo algumas deficiências sensoriais ou mesmo intelectuais, síndromes e outros transtornos.

O atendimento em qualquer espaço voltado à formação das crianças deve ter princípios inclusivos de atendimento a todos, independentemente das características manifestas, especialmente porque para algumas condições um diagnóstico precoce pode ser equivocado, mas em outras, um diagnóstico existente pode ser segregativo ou excludente quando se age com base em estereótipos. Nas práticas realizadas na Brinquedoteca da UFMS o intuito é identificar as necessidades dos grupos de crianças, sem negar as diferenças, garantindo as especificidades dos sujeitos, mas não permitindo que um diagnóstico existente possa ser excludente. A fim de contextualizar a Brinquedoteca, sua origem e atuação, apresentaremos o tópico seguinte, que permitirá posteriormente o delineamento metodológico da pesquisa.

5 Brinquedoteca: Centro de Formação, da UFMS: um estudo de caso sobre a aplicação da ludicidade e o viés da inclusão na formação docente

5.1 A Brinquedoteca da UFMS: breve contextualização

O Art. 2º, da Resolução nº 55 da Faculdade de Educação (FAED), que aprova o Regulamento da Brinquedoteca, menciona as disposições gerais desta. A Brinquedoteca: Centro de Formação é uma unidade de apoio da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) responsável por proporcionar aos estudantes de graduação e de pós-graduação em Educação e cursos afins, formação profissional, por meio do atendimento de crianças em atividades lúdicas no espaço da Brinquedoteca .

De acordo com o Art. 5º do Regulamento da Brinquedoteca: Centro de Formação, o atendimento é voltado às crianças de 2 a 10 anos, filhos dos discentes e servidores da UFMS. As vagas para participação na Brinquedoteca: Centro de Formação são preenchidas anualmente, mediante edital de seleção.

A proposta central do projeto é “proporcionar a atuação prática dos estudantes da UFMS com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, dramatizações, contações de história e confecção de brinquedos” (Art. 6º, § 1). Neste grupo de estudantes que participam da Brinquedoteca para atuar como monitores há aqueles que são bolsistas dos projetos de extensão envolvidos, que se dedicam 20h semanais, e os voluntários, que atuam em 12h.

A Brinquedoteca conta com a coordenação de professoras do curso de Pedagogia, que realizam orientações aos monitores sobre o planejamento, práticas e encaminhamento do projeto, além de realizarem supervisão das ações nos diferentes dias em que ocorrem os atendimentos.

A Brinquedoteca enquanto Centro de Formação teve sua criação em abril de 2020, contudo, existe como projeto de extensão no Campus desde 2017, atuando da mesma forma: recebendo crianças filhos da comunidade acadêmica da UFMS, servidores técnicos e docentes e discentes.

À época de criação, por meio do projeto de extensão “Brinquedoteca Aberta”, as ações ocorriam uma vez por semana nos anos de 2017 e 2018; duas vezes na semana em 2019. Com a pandemia por Covid-19 o atendimento presencial foi interrompido em 2020 e 2021. No ano

2022 o projeto se tornou uma Unidade de Apoio que, como Centro de Formação, manteve suas atividades de segunda à sexta, sendo o último dia dedicado apenas ao planejamento, visando atender ao público pretendido nos períodos matutino, vespertino e noturno em 2022 e em 2023, apenas no matutino e vespertino. Anteriormente a disponibilidade do espaço era limitada em poucos períodos. De Lima et al (2022), em recente artigo, expôs:

As propostas de intervenção incluíam o desenvolvimento de jogos, brincadeiras e oficinas planejadas pelas monitoras, auxiliando na integração entre os conhecimentos advindos do curso e as possibilidades da prática pedagógica. Atualmente, o projeto atende nos 3 períodos, com aproximadamente 50 crianças de 2 a 10 anos, de segunda a quinta-feira, filhos(as) de servidores e discentes da UFMS. Os atendimentos são realizados por estudantes da UFMS, totalizando 4 bolsistas e 24 voluntários (De Lima et al, 2022, p. 928).

O espaço físico da Brinquedoteca, que de 2017 a 2019 ocorria em uma sala de aula cedida pela Universidade, se expandiu a partir de 2022 para um prédio próprio de porte um pouco maior, adaptado para conter brinquedos e espaços lúdicos e o atendimento às crianças. Para atender à demanda, orienta-se que haja um planejamento dos monitores das práticas lúdicas, optando por propor brincadeiras livres ou dirigidas, exploração dos brinquedos, encenação, teatro, leitura e contação de histórias bem como a preparação de contextos, cenários e organização do espaço físico que permita a exploração das crianças. Além de aprimorar a experiência da criança, essas mediações elaboradas pelos estudantes servem como um desafio que impulsiona a formação docente alinhando a teoria com a prática, configurando-se também como um laboratório.

Diante do atendimento a um público diverso, que se altera a cada semestre e no decorrer dele por meio dos editais de seleção, a Brinquedoteca já atendeu crianças de variadas idades, com características e especificidades comuns a esse público. Para melhor conhecer as crianças e possibilitar o desenvolvimento do trabalho, são realizadas reuniões periódicas com as famílias e um cadastro com as informações de cada participante. Nesses momentos e por meio destes documentos, os responsáveis devem sinalizar se a criança apresenta alguma condição específica, seja de saúde, comportamento, relativas a alergias ou intolerâncias alimentares e também, se há a presença ou investigação de alguma deficiência, transtorno.

Os monitores, juntamente com a equipe de coordenação, têm acesso a esses dados com a finalidade de conhecer o grupo de crianças e preparar adequações que forem necessárias.

5.2 A pesquisa desenvolvida

Com a finalidade de conhecer mais sobre as práticas lúdicas e inclusivas na Brinquedoteca, foi realizado um questionário junto aos monitores atuantes no ano de 2023, com participação voluntária. Nesta pesquisa utilizou-se a Teacher Self-concept Evaluation Scale (TSCES). O inquérito foi aplicado entre 15 de novembro de 2023 a 20 de novembro de 2023, via Google Formulários.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram monitores que realizam os atendimentos na Brinquedoteca e que, em sua maioria, atuaram junto à algumas crianças público alvo da Educação Especial e com transtornos de aprendizagem. Participaram da pesquisa oito monitores.

O questionário continha perguntas fechadas e perguntas abertas, que permitiram respostas dissertativas. As respostas das perguntas com alternativas foram quantificadas em valores percentuais em relação ao número de monitores, foi realizada uma análise qualitativa desses percentuais em conjunto com os comentários e respostas das questões dissertativas. Selecionamos perguntas e afirmações com objetivo de trabalhar a problemática proposta pela nossa pesquisa: investigar a importância das práticas lúdicas e inclusivas na brinquedoteca e como potencializá-las.

As 10 perguntas foram divididas em dois grupos: o primeiro com sete perguntas objetivas cujas alternativas foram: “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo e nem concordo”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” com base a Teacher Self-concept Evaluation Scale (TSCES). Devido à importância de duas dessas perguntas, foi solicitada a justificativa para ambas. Além disso, foram efetuadas duas perguntas dissertativas para permitir uma maior liberdade de expressão dos monitores. Adicionalmente foi realizada uma pergunta objetiva com alternativas específicas uma vez que não cabia o formato “discordo ou concordo”.

Para suplementar a pertinência da pesquisa quanto à temática da inclusão e identificar os monitores que realmente atendiam ao perfil mencionado, o quinto item do questionário perguntava: “Você já conheceu, atendeu ou soube de uma criança atendida na Brinquedoteca da UFMS, que possuísse alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA), superdotação ou transtorno de aprendizagem?”, que obteve resultado da seguinte forma, 75% “Conheci e já realizei atendimento diretamente”, 25% “Conheci, mas não realizei atendimento diretamente”, 0% “Nunca conheci, mas soube relatos de colegas” e 0% “Nunca conheci, nem soube sobre alguma”.

Quadro 1: Questionário para os monitores que atuam na brinquedoteca/aberta UFMS - questão 5.

Questão 5	Você já conheceu, atendeu ou soube de uma criança atendida na Brinquedoteca da UFMS, que possuísse alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA), superdotação ou transtorno de aprendizagem?			
Alternativas	Conheci e já realizei atendimento diretamente	Conheci, mas não realizei atendimento diretamente	Nunca conheci, mas soube relatos de colegas	Nunca conheci, nem soube sobre alguma
Totais	75%	25%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria (2023)

Em vista de compreender se os atendimentos realizados na brinquedoteca fazem uso das atividades lúdicas mencionadas no segundo capítulo do nosso trabalho, no questionário a questão 1, que afirma: “Considero que as brincadeiras e dinâmicas realizadas na Brinquedoteca da UFMS são envolventes e garantem uma experiência agradável e prazerosa para as crianças atendidas.”, e 2, que afirma: “Considero que a Brinquedoteca da UFMS proporciona atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) para as crianças atendidas de forma a expandir o seu aprendizado e promover a sua socialização.” foram respondidas de forma a confirmar que são realizadas atividades lúdicas na brinquedoteca, conforme tabela 2.

Quadro 2: Questionário para os monitores que atuam na brinquedoteca/aberta UFMS - questões 1 e 2

Questão 1	Considero que as brincadeiras e dinâmicas realizadas na Brinquedoteca da UFMS são envolventes e garantem uma experiência agradável e prazerosa para as crianças atendidas.				
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	87,5%	12,5%	0%	0%	0%
Questão 2	Considero que a Brinquedoteca da UFMS proporciona atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) para as crianças atendidas de forma a expandir o seu aprendizado e promover a sua socialização.				
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	100%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria (2023)

A partir das respostas dos monitores às questões expostas na tabela 2 podemos afirmar que pelo menos de acordo com suas experiências, as ações brincantes realizadas no espaço cumprem em sua totalidade com objetivo de favorecer o aprendizado e a socialização das crianças e produzem quase sempre momentos agradáveis e prazerosos para as mesmas. O percentual de 12,5% na alternativa “concordo parcialmente” da primeira questão, podemos inferir ser improvável que todas as ações brincantes elaboradas pelos monitores sempre sejam do agrado de todas as crianças. Tal ideia pode ser complementada resposta seguinte.

No inquérito, as afirmações 4, 7 e 8 procuraram atestar se a Brinquedoteca é um espaço inclusivo e qual o papel das práticas lúdicas para essa inclusão. No questionário, a questão 4, que afirma: “Considero que as brincadeiras e atividades realizadas na Brinquedoteca incluem plenamente todas as crianças atendidas.”, a 7 afirma que: “Considero que as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) realizadas na Brinquedoteca promovem a inclusão de crianças com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA), superdotação ou transtorno de aprendizagem.” e 8, que afirma: “Considero que a Brinquedoteca da UFMS possui recursos (brinquedos, jogos ou materiais) e adaptações arquitetônicas necessárias para a realização das brincadeiras”, foram respondidas de forma a apontar que a inclusão existe, porém, não em sua totalidade, uma vez que na afirmação da questão 7, 62,5% responderam “concordo parcialmente” que indica que alguns monitores percebem que as brincadeiras nem sempre atendem à todas as crianças.

Em vista de entender melhor as respostas dessa questão, os monitores foram solicitados a justificar a sua escolha, e nos comentários recebidos identificamos menções a fatores como o raso conhecimento teórico acadêmico, pouca preparação e orientação prévia e falta de algumas adequações no espaço.

Em uma perspectiva geral, os monitores necessitam de um pouco mais de estudo para que possam desenvolver atividades lúdicas que sejam de fato inclusivas para todos. Em alguns momentos, se prendem apenas na faixa etária e não de fato das características individuais e coletivas do grupo que vão atender. (Um dos monitores (as) que respondeu a questão 7)

A questão 8, que aborda explicitamente a questão das adaptações materiais e arquitetônicas, revela como a maioria enxerga a Brinquedoteca como espaço adequado para a inclusão com 62,5% respondendo que concordam totalmente com a afirmação. Entretanto, os 37,5% restantes dos entrevistados apresentam ressalvas de maior ou menor grau. Os totais das respostas das questões 4, 7 e 8 estão dispostos na tabela 3.

Tabela 3: Inquérito para os monitores que atuam na brinquedoteca/aberta UFMS - questões 4, 7 e 8

Questão 4		Considero que as brincadeiras e atividades realizadas na Brinquedoteca incluem plenamente todas as crianças atendidas.			
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	50%	50%	0%	0%	0%
Questão 7		Considero que as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) realizadas na Brinquedoteca promovem a inclusão de crianças com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA), superdotação ou transtorno de aprendizagem.			
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	37,5%	62,5%	0%	0%	0%
Questão 8		Considero que a Brinquedoteca da UFMS possui recursos (brinquedos, jogos ou materiais) e adaptações arquitetônicas necessárias para a realização das brincadeiras.			
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	62,5%	12,5%	25%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para aprofundar a discussão sobre as práticas inclusivas da Brinquedoteca, as perguntas 3 e 6 foram realizadas com o intuito de verificar qual o nível de segurança dos monitores em realizar as atividades lúdicas e em atender a todos as crianças de maneira inclusiva, respectivamente.

Para a questão 3 “Considero que os monitores da Brinquedoteca são preparados e/ou orientados para realizar plenamente as atividades lúdicas durante os atendimentos” esperava-se sondar como os monitores se sentem em relação ao preparo e orientação que recebem antes, durante e após os atendimentos e as respostas obtidas variaram ao longo do espectro, porém, a maioria confirmando que estão sim, sendo orientados e preparados para realizar as atividades brincantes.

Já na questão 6 “Me sinto seguro(a) para atender as diferentes crianças que são recebidas nos atendimentos, independentemente se possuem deficiência, transtorno global do

desenvolvimento, transtorno do espectro autista, superdotação ou transtorno de aprendizagem”, que trata do preparo dos monitores para a educação inclusiva, apenas 25% dos monitores responderam que se sentem totalmente seguros em atender à todas as crianças, com a maioria (62,5%) concordando parcialmente. A distribuição das respostas de ambas as questões pode ser vista na tabela 4.

Tabela 4: Inquérito para os monitores que atuam na brinquedoteca/aberta UFMS - questões 3 e 6

Questão 3		Considero que os monitores da Brinquedoteca são preparados e/ou orientados para realizar plenamente as atividades lúdicas durante os atendimentos.			
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	37,5%	37,5%	0%	0%	25%
Questão 6		Me sinto seguro(a) para atender as diferentes crianças que são recebidas nos atendimentos. Independentemente se possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, superdotação ou transtorno de aprendizagem.			
Alternativas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Totais	25%	62,5%	0%	0%	12,5%

Fonte: Elaboração própria (2023)

Adicionalmente solicitamos que as respostas da questão 6 fossem justificadas a fim de entender melhor quais são os desafios que cercam a proposta de educação inclusiva. Entre os motivos apresentados pelos monitores uma linha em comum fica clara: a da formação docente. Tanto aqueles que afirmaram estar seguros quanto aqueles que indicaram não estar totalmente, mencionaram o treinamento e orientação recebidos pelos profissionais com mais experiência como fator fundamental.

A segurança que sinto hoje atribuo a estudos que executo individualmente sobre a temática da educação especial e inclusiva, para conhecer melhor as características das crianças que são público alvo. Assim como, as orientações das professoras que fazem parte do projeto são de grande valia para elaborarmos as práticas brincantes, sobretudo, os direcionamentos da professora X, como especialista na área. Esses dois fatores trazem para mim, segurança. Segurança de saber que individualmente estou procurando conhecimento, mas que também, existe um corpo docente que me servirá de âncora e apoio sempre que precisar. (Monitor(a) que indicou estar seguro(a) na questão 6)

Não me sinto totalmente preparada, pois não tenho nenhum curso ou especialização na área. Mas temos orientações das professoras Coordenadoras que auxiliam muito. (Monitor(a) que indicou estar parcialmente seguro(a) na questão 6)

A importância do compartilhamento de experiências na formação do docente para atuar na educação inclusiva é ressaltada por Mantoan (2015), quando delinea o caso de sucesso da inclusão nas escolas.

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2015, p. 47).

Mantoan (2015) ainda destaca o aspecto da construção coletiva do conhecimento, como sendo um meio no qual os educadores contribuem com suas observações individuais sobre as crianças atendidas para elaborar uma estratégia conjunta que visa a atender melhor às necessidades delas. Nesse quesito, destaca-se uma afirmação de um monitor na pergunta discursiva 9 “Quais são os desafios mais comuns encontrados durante a realização das brincadeiras?”, em que aponta além de algumas questões arquitetônicas a falta de participação de todos os monitores no planejamento como um desafio.

Espaço físico interno pequeno. A dificuldade dos adultos em lidar com o processo de autorregulação das crianças. A não preparação antecipada dos espaços e materiais brincantes. A não participação coletiva de todos os monitores na construção do planejamento. (Monitor(a) em resposta à questão 9)

Outro desafio levantado pelos monitores, este mais voltado para a aplicação das atividades lúdicas, é o de como incentivar e atrair as crianças para participar das atividades brincantes: “O desinteresse de algumas crianças, às vezes estão com sono ou cansadas” e “Conseguir fazer com que todas as crianças tenham interesse na mesma atividade”, desafios apontados por dois monitores diferentes em resposta à questão 9. Nesse sentido, cabe a análise realizada por Kishimoto (2010) sobre o papel do educador como condutor e incentivador da brincadeira. Para a autora, antes de mais nada a criança deve ser ensinada a brincar.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as

intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010, p. 2).

Ainda no tópico dos desafios apontados pelos monitores é observável que a inclusão na atividade lúdica está no centro dessa discussão com comentários relacionados à dificuldade de incluir na brincadeira algumas crianças em determinadas circunstâncias.

O desafio maior no meu ponto de vista é fazer principalmente uma criança chamada (Nome) querer participar; essa criança possui muita indisciplina quando chega na brinquedoteca porque ele não gosta de barulho e não gosta de participar das brincadeiras, ele grita, ele chora, ele derruba tudo no chão, é extremamente difícil chamar ele para participar das brincadeiras com as outras crianças, mas, atualmente percebo que ele mudou um pouco e ele está participando das brincadeiras como Quem sou eu? Em que todos os monitores pensaram que ele não fosse entender a brincadeira, mesmo explicada pela pessoa que a conduziu, ele conseguiu entender e participar. (Monitor(a) em resposta à questão 9)

Essa dificuldade inicial em incluir a todos nas atividades realizadas em conjunto é comumente relatada pelos monitores bem como analisada por outros pesquisadores que estudam a inclusão escolar. Trento (2022) ao analisar a contribuição de Vygotsky para a educação inclusiva, argumenta sobre o processo único que a brincadeira ativa, e como ela pode levar ao desenvolvimento de funções cognitivas e sociais, que ao longo do tempo podem facilitar o processo de inclusão, conforme relatado pelo monitor(a).

Para o autor, a ação do meio e o processo de produção cultural é considerado como de suma importância para pensar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores se (re)organizam para juntas superarem o obstáculo encontrado. Nessa perspectiva, as experiências vividas pelos sujeitos são capazes de impulsionar as funções psicológicas superiores colocando-as em movimento e, nesse contexto, a brincadeira se constitui como uma potente via de aprendizado e desenvolvimento (Trento *et al.* 2022, p. 921).

Além disso, é importante destacar que mesmo que uma criança se recuse ou não deseje participar de uma brincadeira ou atividade, isso não deve ser confrontado e tratado como uma falha grave. O fundamental é que mesmo assim ela tenha acesso a materiais, brinquedos e atendimento para que possa aproveitar melhor o seu tempo da maneira que se sente confortável. Essa visão é compartilhada por Kishimoto (2010) e também é encontrada em uma das respostas à questão 9: “*Não vejo como um desafio, mas sim como o respeito pela criança seja com TEA ou TDAH quando não quer participar, respeitamos sua decisão e não insistimos*”.

Algumas crianças gostam de brincar juntas; outras, sozinhas [...] Na atividade individual, é importante oferecer materiais e brinquedos interessantes, diferentes e suficientes para atender a todas as crianças, pois os interesses e gostos variam. Uma criança é diferente da outra na forma de falar, pensar, relacionar-se com os outros, preferir este e não aquele brinquedo. Um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, a criança precisa ter contato diário não só com outras crianças de seu agrupamento, mas também com as mais velhas, em espaços dentro e fora da instituição infantil (Kishimoto, 2010, p. 8-9).

Nesse sentido, cabe ressaltar novamente a essencialidade da educação inclusiva, que é construir o meio pensando nas especificidades das crianças. Portanto, podemos concluir o quanto importante é preparar e orientar os futuros docentes que estão inseridos na Brinquedoteca da UFMS considerando as especificidades de cada grupo de criança, nem sempre com propostas iguais ou homogeneizadoras a todos eles, uma vez que as crianças são diferentes, não apenas por terem deficiências ou qualquer outra condição. As diferenças envolvem características pessoais, como idade, desenvolvimento emocional, capacidades físicas, gostos e preferências, dentre tantos outros. Segundo a autora Mantoan (2015) ensinar de uma maneira inclusiva requer:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2015, p. 43).

Para finalizar o questionário, na questão 10 foi solicitado o comentário dos monitores “Você teve alguma experiência que ficou na memória ao dirigir uma atividade ou brincadeira como monitor da Brinquedoteca? Se sim, conte um pouco sobre ela” com o objetivo de conceder uma oportunidade para que os entrevistados pudessem compartilhar experiências que consideraram significativas durante a sua jornada na Brinquedoteca. Das respostas recebidas, todas ressaltaram a interação com as crianças como uma experiência gratificante, mas duas especificamente levantam pontos cruciais quando discutimos a potencialização das atividades lúdicas: a frustração e a observação.

Um dia uma criança ficou frustrada numa brincadeira e se isolou, outra criança rapidamente foi lá para tentar “acalmá-la” como sempre fazemos. É claro que os monitores também foram lá, mas as próprias crianças já se entendem quanto ao convívio e lidar com dificuldades (Monitor(a) em resposta à questão 10).

Quando se fala sobre o lúdico muitas vezes se trabalham conceitos como ganhar ou perder, ter sucesso ou fracassar. Afinal, conforme os educadores promovem atividades mais elaboradas em vista de enriquecer a experiência da criança, é possível que a complexidade de ações cognitivas ou motoras também aumente, o que pode levar uma criança a se frustrar por não conseguir realizar a atividade. Para que desse processo retorne um aprendizado positivo, é essencial que os educadores estejam por perto participando, incentivando e encorajando, e que seja incentivado um espírito de cooperação e de apoio mútuo com as outras crianças. Kishimoto (2010) comenta sobre uma estratégia para lidar com a tensão de brincadeiras novas: criando confiança com brincadeiras conhecidas e familiares.

Toda brincadeira nova pode trazer um pouco de tensão. O desconhecimento de brincadeiras pode levar a criança a afastar-se do grupo. Ela precisa adquirir confiança para brincar com as outras e, para começar, nada melhor do que iniciar com brincadeiras conhecidas por todas. Brincadeiras da tradição, como pular corda, amarelinha, caça ao tesouro, jogo da memória, faz de conta ou boliche dão prazer quando feitos em grupo. Depois de integradas no grupo, as crianças se sentem mais seguras, e é possível ensinar novos jogos (Kishimoto, 2010, p. 8).

Outra resposta importante dada para o questionamento 10, foi uma que ressaltou o processo gradativo com que as crianças se interessaram com uma atividade, ganhando gosto pela exploração material e criativa que a brincadeira proporciona.

As propostas que mais me marcaram foram as que envolveram tintas naturais e exploração de recursos da natureza. Pois, muitos dos colegas achavam que as crianças não ficariam interessadas nesse tipo de proposta. Porém, as crianças amaram ficar na área externa da brinquedoteca e fazer experimentações entre as cores possíveis de se criar com elementos naturais, as texturas, a diversidade de riscantes, suportes e pincéis que temos disponível no meio natural. O grupo de crianças tinha entre 4 e 5 anos nessas propostas e passaram praticamente uma manhã inteira explorando e investigando as possibilidades. (Monitor(a) em resposta à questão 10)

É nesse ponto que culmina a análise das atividades lúdicas realizadas na Brinquedoteca. É evidente que existem limitações, apontadas principalmente a falta de uma formação ou orientação especializada voltada para a inclusão, mas se existe algo que as autoras Mantoan (2015) e Mendes (2017) ressaltam é que a educação inclusiva não é um treinamento que se adquire e se adiciona, mas sim um princípio norteador das práticas que o educador aplica. Nesse caso, por serem estudantes em formação, os monitores sentem falta de “receitas ou ideias mais diretivas”, sobre como agir, mas estão a todo o tempo sendo questionados que devem, como detentores de maior proximidade com as crianças serem eles

mesmos a pensar nas demandas, mas também se debruçar a planejar propostas que devem ser dialogadas com as professoras orientadoras para que as estratégias fiquem bem alinhadas.

Em suma análise das respostas do questionário, a Brinquedoteca da UFMS, pelo menos no viés de seus monitores, é um espaço inclusivo onde se praticam atividades lúdicas que promovem o desenvolvimento e são gratificantes para os educadores e crianças. Podemos ressaltar pontos focais para potencialização dessas práticas no espaço, como uma ampliação do contato dos monitores com professores envolvidos na inclusão escolar com quem possam discutir estratégias e compartilhar experiências.

Além disso, a construção colaborativa dos planejamentos desponta como uma estratégia importante, tanto para garantir que todos estejam cientes dos objetivos pedagógicos estabelecidos quanto para promover o aprendizado através da coparticipação. Nesse ponto, é pertinente ressaltar o processo de construção desses planejamentos, que exige o envolvimento real dos monitores e não pode ser pensado de forma aligeirada. Realçamos também a importância da prática da observação, destacada por Kishimoto (2010), em que o educador para ser efetivo em suas atividades brincantes deve observar as características únicas das crianças que atendem, para além das noções gerais da faixa etária.

Embora uma pesquisa mais aprofundada se faça necessária, que se aproxime do ponto de vista único das crianças e dos pais ou responsáveis, bem como da coordenação do projeto, para entender a abrangência das práticas lúdicas e inclusivas da brinquedoteca, podendo também aprofundar-se num estudo de caso de algum aluno pertencente ao público alvo da educação especial ou com transtorno de aprendizagem para observar mais de perto as consequências práticas da postura inclusiva adotada pelos monitores e criada no ambiente da Brinquedoteca, ainda assim podemos afirmar entre aqueles que atuam como monitores que é perceptível a procura por assegurar um atendimento lúdico, inclusivo e que gradativamente se aprofunda e potencializa-se com as discussões produzidas sobre o espaço.

6 Considerações finais

A partir do objetivo geral de investigar a importância das práticas lúdicas e inclusivas na Brinquedoteca: Centro de Formação da FAED/UFMS e como potencializá-las, foi necessário compreender melhor os temas envolvidos: ludicidade; inclusão; e a estrutura e proposta da Brinquedoteca.

Percebe-se que a prática da ludicidade compõe as brincadeiras e jogos e é uma ferramenta pedagógica que enriquece o planejamento dos docentes em formação na brinquedoteca da UFMS. As brincadeiras ajudam nas funções cognitivas, na psicomotricidade das crianças e na socialização e, como consequência, contribuem na melhoria da linguagem verbal e não verbal. A partir das regras que incluem as brincadeiras e jogos a criança percebe o mundo com mais exatidão e evolui na sua imaginação nas brincadeiras de faz-de-conta.

Acerca da inclusão, o movimento é ir além de apenas colocar a criança em um espaço e esperar que a criança se adapte. É preciso ir além de uma inclusão genérica que não alcança os objetivos das políticas públicas para as pessoas com deficiência. A LBI assegura os direitos das pessoas com deficiência no Brasil em todos os âmbitos como: a igualdade de direitos, a não discriminação, a acessibilidade, a participação plena das pessoas com deficiência de forma efetiva na sociedade, entre outros.

De base dessas conceituações técnicas realizadas foi possível investigar a percepção dos monitores da Brinquedoteca da UFMS quanto à utilização das práticas lúdicas e inclusivas. Por meio do questionário explorado no capítulo anterior pudemos chegar à algumas observações: os monitores da Brinquedoteca de fato aplicam atividades lúdicas durante os atendimentos; essas atividades são realizadas para promover a socialização e o desenvolvimento das crianças, e são feitas na maior parte de maneira inclusiva; os monitores apontam alguns desafios para a realização plena das suas atividades, como mais orientação e formação, especialmente no aspecto da preparação para lidar com a inclusão escolar. Algumas das dificuldades apontadas são abordadas por especialistas como Kishimoto (2010) que descrevem estratégias sobre como lidar com o lúdico, conforme apresentado no capítulo anterior; e que a experiência de atuar na Brinquedoteca é acima de tudo satisfatória, a interação com as crianças é gratificante e o espaço funciona como um laboratório que contribui grandemente para a formação do docente.

Além das conclusões obtidas a partir da discussão sobre o questionário, há considerações adicionais que precisam ser feitas a respeito da Brinquedoteca que auxiliam na compreensão do papel do espaço. A primeira delas é a sua recente criação como um Centro de Formação para os docentes da UFMS (FAED/UFMS, 2020). Por ser uma iniciativa nova na instituição é esperado que demande mais apoio, orientação e supervisão do que inicialmente previsto, uma vez que a dimensão dos atendimentos e a diversidade das situações encontradas pelos monitores sempre será maior do que aquilo discutido teoricamente durante a elaboração do projeto.

Outro ponto a destacar é a ausência de uma figura específica responsável pela coordenação pedagógica da unidade de apoio, pessoa que seria importante para realizar o acompanhamento das atividades realizadas, a integração e organização do trabalho dos monitores, e a adaptação e introdução das crianças no espaço.

Além disso, por ser um Centro de Formação, é essencial ressaltar que as observações e demandas realizadas pelos monitores são feitas durante o seu processo de amadurecimento e formação profissional. É possível que alguns dos apontamentos realizados fossem diferentes se todos já tivessem recebido toda a formação esperada de seu curso. Além disso há fatores como comprometimento, dedicação e estudos no projeto, que variam de acordo com o perfil individual e a maturidade profissional de cada um. Logo as demandas que apontam precisam ser entendidas nesse contexto duplo, tanto como educadores de fato atuando nos atendimentos, como docentes participando de uma experiência formativa parcialmente supervisionada.

Como última consideração, quero ressaltar que de nenhuma forma esse trabalho procura dispor de uma análise completa de todos os aspectos da Brinquedoteca. O ponto focal desta pesquisa foi especificamente a experiência dos monitores durante a realização das atividades lúdicas e inclusivas no espaço, e as afirmações tomadas e iniciativas propostas foram feitas dentro do contexto delineado pela pesquisa.

Uma abordagem múltipla é necessária para entender os diversos pontos de interesse que o Centro de Formação proporciona: a experiência dos monitores, o seu impacto na formação docente, a sua função como espaço de educação não formal, e o amadurecimento de sua função como espaço de apoio da UFMS. Nesse aprofundamento, seria necessário tomar os relatos e experiências das diferentes partes: crianças, pais, monitores e professores orientadores, além de propor estudos de casos que ajudassem a detalhar a análise. Adicionalmente, diferentes organizações do trabalho dos monitores poderiam ser propostas, e os resultados acompanhados de perto de maneira a observar o progresso na qualidade da experiência do docente em formação e da criança atendida.

De todas as formas, a Brinquedoteca é um espaço em construção assim como seus monitores e público alvo. Acreditamos que o projeto cumpre o seu objetivo de contribuir para a formação do docente de uma maneira positiva, proporcionando uma experiência que incentiva o que consideramos ser o mais relevante das práticas pedagógicas: o ensino lúdico e a inclusão escolar. Por fim, acreditamos na melhoria contínua do trabalho realizado, e esperamos que a investigação contribua para esse aprimoramento.

6 Referências

ANJOS, H. P. dos; SILVA, K. R. da; MELO, L. B. de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 1 ed. ISBN: 978-85-8203-023-3. Junqueira & Marin Editores. Julho de 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=F7Z2DwAAQBAJ&newbks=1&newbks_redir=0&lp_g=PA1&dq=e-book%20gratuito%20pr%C3%A1ticas%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial&hl=pt-BR&pg=PA151#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 27/03/2023.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 1 fascículo. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; v. 9). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 18/11/2023.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt#>> . Acesso em: 23/09/2023. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>

CARMO, Carliane P. do. **Educação Infantil**: ludicidade e prática docente. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, programa de pós-graduação em educação. Campo Grande, MS, 2019.

CONSELHO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 596-CAS/FAED/UFMS**, de 20 de maio de 2022.

CINTRA, R. C. G. G., Oliveira, J. A. de, & Dantas, G. de S. (2022). **Educação infantil: a contribuição da ludicidade na perspectiva da inclusão / Early childhood education: the contribution of playfulness from the perspective of inclusion**. Brazilian Journal of Development, 8(3), 17193–17202. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-113>

DAINEZ, D. SMOLKA, A. **A função social da escola em discussão**, sob a perspectiva da educação inclusiva. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>>

DALLABONA, Sandra R. MENDES, Sueli M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. ISSN 1415-6396. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DE LIMA, Brenda Mirelle; Luciano da Silva; Fernanda Lube de Almeida; Izadora Perez Amarilha; Renan Dos Santos Roberto Gonçalves; Viviane Roseti Schmitt; Daniela Cristina Barros De Souza Marcato; Milene Bartolomei Silva; Luciene Cléa Da Silva; Hellen Jaqueline Marques; Jaqueline Marques. **Trajetória histórica da brinquedoteca: a importância do projeto como unidade de apoio para a formação docente**, Integra UFMS [recurso eletrônico]: anais 2022/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2022, p. 928. Disponível em: < <https://integra.ufms.br/anais-2022/> > Acesso em: 08/11/2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves, Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109

MENDES, Enicéia Gonçalves, Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L, VIEIRA, A. B, OLIVEIRA, I. M, **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**, Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017

PROENÇA, Michelle A. M. **Ludicidade na educação infantil**: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de coxim ms. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, programa de pós-graduação em educação. Campo Grande, MS, 2011.

SEESP/MEC (Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação). **Declaração de Salamanca: Recomendações para a Construção de uma Escola Inclusiva**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 40 p. (Saberes e práticas da inclusão; 3). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf> > .Acesso em: 27/03/2023

TRENTO, Sabrina M. et al. Contribuições de Rousseau e Vigotski acerca da importância do brincar para crianças público-alvo da educação especial. **Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 18. 2022.

VEIGA, F. H.; GONÇALVES, V.; CALDEIRA, M. J.; ROQUE, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: adaptação portuguesa da escala “Teacher Self-concept

Evaluation Scale”. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE. Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, pp. 1131-1144. Disponível em: <
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5230> >

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**, v. V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.