



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ANDRÉA DA SILVA OLIVEIRA**

**JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO  
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**CAMPINA GRANDE**

**2022**

ANDRÉA DA SILVA OLIVEIRA

**JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO  
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial a aprovação no exame de qualificação.

**Linha de pesquisa:** Linguagens, Culturas e Formação Docente

**Orientador:** Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

CAMPINA GRANDE

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48j Oliveira, Andréa da Silva.

Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual [manuscrito] / Andréa da Silva Oliveira. - 2022.

180 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Jogos pedagógicos. 2. Deficiência intelectual. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação especial. I. Título

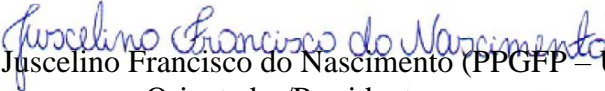
21. ed. CDD 371.9


ANDRÉA DA SILVA OLIVEIRA

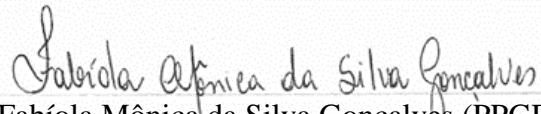
JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial a aprovação no exame de qualificação.

Aprovada em 30 de junho de 2022

  
Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (PPGFP – UEPB)  
Orientador/Presidente

  
Profa. Dra. Annie Gomes Redig (ProPED/UERJ)  
Examinadora Externa

  
Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (PPGFP – UEPB)  
Examinadora Interna

Aos meus pais, Adeval e Gilda, por todo zelo e  
hombridade na criação dos filhos.

Ao meu amado Beto e a nossos meninos, Kevin,  
Natan e Calel, por todo amor, incentivo, apoio e  
compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não  
existissem na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

A Deus, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me deixou desistir diante das adversidades e, principalmente, por ter me dado a chance de, juntamente com minha família, ter sobrevivido à COVID.

Aos meus meninos, Kevin, Natan e Calel, por existirem em minha vida, sendo a razão dela e o motivo pelo qual enfrento qualquer desafio e obstáculo, por sempre terem orgulho de mim e me encorajarem diariamente.

Ao meu amado Beto, por todo amor, carinho, compreensão, apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada, e por me encorajar e me fazer acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por permanecer ao meu lado, sendo o sustentáculo da nossa família.

Aos meus pais, Adeval e Gilda, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui.

À minha família, por ser meu pilar, na alegria e na tristeza, fazendo com que eu sempre tenha forças para enfrentar as limitações que a vida oferece. Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por ter me recebido de braços abertos e por oportunizar um aperfeiçoamento público e de excelência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, pelo empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho, e por me ter corrigido quando necessário, sem nunca me desmotivar, tendo enorme paciência para atender às minhas múltiplas questões.

Aos professores que participaram da pesquisa, por sua disposição, seu tempo despendido, pelas vivências compartilhadas e pela contribuição com o meu aprendizado e evolução humana.

Às professoras Dra. Annie Gomes Redig e Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, que fizeram parte da banca de qualificação e defesa e, com muita paciência e sabedoria, trouxeram seus conhecimentos para serem compartilhados neste trabalho.

A todos que fazem parte da instituição escolar Professora Francisca Leite Vitorino, ambiente tão propício à evolução e ao crescimento humano e profissional.

Aos colegas do mestrado, meu muito obrigada pelos momentos especiais que passamos juntos. Foram apenas duas semanas de aulas presenciais... Logo em seguida, enfrentamos o distanciamento provocado pela COVID-19. Obrigada pelas dificuldades superadas, pelas experiências compartilhadas e pelos risos compartilhados.

Agradeço, ainda, aos demais familiares e amigos que, ao longo desta etapa, me encorajaram e me apoiaram, fazendo com que esta fosse uma fase tão importante da minha vida.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente, o meu sincero agradecimento.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos



## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública municipal de Boa Vista-PB, no ano letivo de 2021. Para isso, valemo-nos do discurso através da utilização das narrativas orais e escritas dos professores do Ensino Fundamental, de modo a perceber como os jogos pedagógicos favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor dos alunos. Para a metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, levando em consideração o período letivo atípico vivenciado pelas instituições escolares em tempos de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Como instrumentos de coleta dados, foram utilizados um questionário online semiestruturado, direcionados a 13 professores do Ensino Fundamental anos finais, e uma entrevista semiestruturada, feita pelo aplicativo WhatsApp, com oito professoras do Ensino Fundamental anos iniciais. Para o embasamento teórico deste estudo, seguimos os pressupostos de Silva (1987), Mantoan (2001, 2004, 2006, 2008, 2015), Sasaki (2003, 2005, 2008), Vygotsky (1998), Piaget (1973, 1975, 1985, 1998 e 2007), Wallon (1968, 1995), Lemos (2009), Kishimoto (1993, 1995, 1998, 2005, 2010), Antunes (1998), Luckesi (2014), Aranha (1995, 2001, 2004) entre outros. Com a coleta e discussão dos dados, observou-se que os professores têm conhecimento da importância das práticas com jogos como recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que são recursos que oferecem atividades adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Por meio desta pesquisa, entendeu-se que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão. A partir das informações obtidas e das investigações acerca da utilização dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino, sobretudo para os alunos com DI, construiu-se o produto educacional desta pesquisa, que se constitui em um Baú de Jogos Pedagógicos, com dez jogos, com objetivos distintos, que auxiliarão os professores em sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Jogos Pedagógicos; Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This research studies the usage of games as a didactic-pedagogical resource of teaching practice from the perspective of inclusive education, as a tool for the effectiveness of the teaching-learning process and in the cognitive, motor and affective development of those with Intellectual Disabilities (DI) in a municipal public school from Boa Vista-PB, in the academic year of 2021. For this, we make use of a speech through the use of oral and written narratives of Elementary School teachers, in order to understand how pedagogical games favor learning and contribute to the intellectual, cognitive and motor development of students. For the methodology, we followed a qualitative, exploratory approach, taking into account the atypical school period experienced by school institutions in times of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. As data collection instruments, a semi-structured online questionnaire was used, directed to 13 Elementary School teachers in the final years, and a semi-structured interview, made by the WhatsApp application, with eight Elementary School teachers in the initial years. For the theoretical basis of this study, we followed the schemes of Silva (1987), Mantoan (2001, 2004, 2006, 2008, 2015), Sassaki (2003, 2005, 2008), Vygotsky (1998), Piaget (1973, 1975, 1985, 1998 and 2007), Wallon (1968, 1995), Lemos (2009), Kishimoto (1993, 1995, 1998, 2005, 2010), Antunes (1998), Luckesi (2014), Aranha (1995, 2001, 2004) among others. With the collection and discussion of data, it was observed that teachers are aware of the importance of practices with games as a fundamental pedagogical resource for the development of student learning, since they are tools that offer appropriate activities for the development of their abilities and skills. Through this research, it was understood that the methodological strategies used as pedagogical practices can contribute to the success of the teaching-learning process, both for students with DI and for students without disabilities, in order to evidence an educational practice that makes inclusion effective. From the information obtained and the investigations about the use of pedagogical games as a teaching strategy, especially for students with ID, the educational product of this research was built, which consists of a Chest of Pedagogical Games, with ten games, with different objectives, which will help teachers in their pedagogical practice.

**Keywords:** Pedagogical Games; Intellectual Disability; Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estágios da imitação e suas características.....	90
<b>Figura 2</b> – Perfil dos participantes: professores do Ensino Fundamental anos iniciais.....	101
<b>Figura 3</b> – Perfil dos participantes: professores do Ensino Fundamental anos finais.....	102
<b>Figura 4</b> – Baú de Jogos Pedagógicos fechado.....	120
<b>Figura 5</b> – Baú de Jogos Pedagógicos aberto.....	121
<b>Figura 6</b> – Círculos de frações.....	122
<b>Figura 7</b> – Os números: memória e dominó.....	122
<b>Figura 8</b> – Dominó de frações.....	123
<b>Figura 9</b> – Jogo da memória: Animais e palavras e Figuras e palavras.....	123
<b>Figura 10</b> – Jogo da velha de girar.....	123
<b>Figura 11</b> – Jogo do labirinto.....	124
<b>Figura 12</b> – Jogo da alfabetização.....	124
<b>Figura 13</b> – Bingo das letras.....	124
<b>Figura 14</b> – Jogo da forca.....	125
<b>Figura 15</b> – Jogo da Sequência lógica.....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF- Constituição Federal

DI – Deficiência Intelectual

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

EJA – Educação De Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI - Lei Brasileira da Inclusão

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa Com Deficiência

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectivada Educação Inclusiva

QI – Quociente de Inteligência

SEM – Sala de Recursos Multifuncionais

SPMG- Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtornos do Espectro Autista

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas Para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 HISTORICIZANDO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUAS CONQUISTAS.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 A Trajetória da deficiência no Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2. A deficiência intelectual.....</b>	<b>57</b>
<b>2.3. A educação inclusiva.....</b>	<b>62</b>
<b>2.4. O atendimento educacional especializado .....</b>	<b>67</b>
<b>3 JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Principais teóricos e suas contribuições.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1.1 Jean Piaget (1896-1980) .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1.2 Lev Vygotsky (1896-1934) .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1.3 Henri Wallon (1879-1962) .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2 O Jogo voltado para o Aluno com DI.....</b>	<b>97</b>
<b>4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 A Escola em que a Pesquisa foi Realizada .....</b>	<b>99</b>
<b>4.2 Os Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3 Perspectivas Metodológicas.....</b>	<b>102</b>
<b>4.4 Resultados e Discussão.....</b>	<b>105</b>
<b>4.5 O produto final: Baú de Jogos Pedagógicos.....</b>	<b>119</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a minha trajetória profissional como professora da sala de aula regular e, ao mesmo tempo, como Pedagoga do Atendimento Educacional Especializado (AEE), me vi diante de algumas inquietações que só foram aumentando no decorrer do tempo. Juntamente a isso, aumenta a cada dia o desejo de ver uma escola acessível para todos, que seja centrada no aluno em sua totalidade, e que os recursos educacionais sejam pensados e adaptados para suprir as necessidades de cada um. Assim, foi justamente esse desejo que me impulsionou até chegar ao mestrado. Idealizo uma escola em que não se pretenda ajustar o aluno, como se pretendia nos ideais da integração, mas que seja aquela que garanta o atendimento à diversidade humana e seja capaz de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, além de prover a educação a todos os discentes, sem exceção.

Desde a graduação em Pedagogia, surgiu a inquietação em relação à Educação Inclusiva. Mais tarde, cursei outra a licenciatura, em Letras, com habilitação em Libras. Na época, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso com o título “A EDAC e a Educação Bilíngue para Alunos Surdos”, na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande, onde pude vivenciar, *in loco*, todo o contexto da educação dos surdos. Após essa vivência, fiz duas pós-graduações em nível de especialização *lato sensu*: uma em Educação Especial, com Ênfase em Deficiência Intelectual, com o Trabalho de Conclusão de Curso “Educação Inclusiva e a Importância da Parceria entre a Tríade: sala de aula regar, AEE e Família”; e a outra em Psicopedagogia Institucional, com o Trabalho de Conclusão de Curso “Inclusão da Criança Surda nas Escolas Rurais Multisseriadas no Município de Pocinhos – PB”. A partir deste momento, fui convidada a fazer parte da Educação Especial do município de Boa Vista – PB, como Pedagoga do AEE.

Como parte da equipe da Educação Especial do município, surgiu a inquietação no sentido de observar, dialogar, registrar e construir narrativas e percepções dos professores acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência, sobretudo, a intelectual. Além disso, quis trazer para o campo da pesquisa alguns saberes, sobretudo em relação às ações metodológicas desenvolvidas pelos professores na busca da efetivação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI na escola.

O estudo voltado à educação inclusiva, especialmente à aprendizagem do aluno com deficiência, neste caso, a intelectual, bem como a utilização do jogo pedagógico como estratégia metodológica utilizada para a efetivação desta aprendizagem, configura-se como

base e referência, reconhecendo, portanto, a necessidade de fazer parte deste processo de investigação, por ser membro da situação investigada e, portanto, ter relativa experiência no campo.

Para tanto, traçou-se, previamente, os objetivos da pesquisa, tendo, como objetivo geral: analisar a ocorrência do uso dos jogos como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI. Como objetivos específicos, buscamos a) identificar a utilização dos jogos pedagógicos na construção da aprendizagem do aluno com DI; b) entender se ocorre a interação do aluno com DI e os jogos pedagógicos frente ao processo de construção da aprendizagem; e c) propor o uso dos jogos contidos no Baú de Jogos Pedagógicos como estratégias de ensino para que sejam adotadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Como a escola aparece como um espaço onde se desenvolve, de forma sistemática, o ato educativo, e tem como função a preservação e a transmissão cultural, bem como o desenvolvimento do aluno, compartilho da visão de Saviani (2003, p.12), ao focalizar que a escola tem um duplo papel “[...] de servir como fonte de informação e de organizar a atividade cognoscitiva dos alunos dentre outras funções”. Neste sentido, o documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar, elaborado em 2000, destaca que:

Toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (UNESCO, 2001, p. 8)

Logo, com o olhar acolhedor e estando ciente de que cada pessoa aprende de maneira própria e da capacidade que cada aluno tem de superar seus limites, o professor pode proporcionar, através dos jogos, sobretudo para alunos com deficiência e mais especificamente a DI, uma aprendizagem lúdica, interativa e inovadora, com efeito motivador e facilitador da aprendizagem, já que os benefícios gerados pela interação da criança com esses jogos vão além da motivação e do envolvimento efetivo na aprendizagem, pois também desenvolve a parte cognitiva, de tal modo que, dependendo do jogo utilizado, amplia conhecimentos relativos ao raciocínio lógico, à autonomia, à noção de estratégia, à motricidade e ao vocabulário.

A atividade lúdica está presente em toda atividade humana que coloque em ação a imaginação e a criatividade. Ela é essencial para o desenvolvimento do indivíduo e sua ação não se limita somente à infância, devendo estar presente em todas as fases da vida, já que

cumpra a função de desenvolver diversas habilidades – motoras, sociais, emocionais – o que permite a aprendizagem e desenvolvimento integral, bem como possibilita a elaboração de situações vivenciadas, apreensão e ressignificação do mundo. Entre as atividades que se utilizam do lúdico, estão o jogo e a brincadeira. Para Huizinga (2010, p. 33),

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Para Kishimoto (1997) o brincar faz parte do nosso cotidiano e é uma necessidade do ser humano, independentemente de suas crenças, idade e nível social. O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio ser humano. Ele faz parte da essência da humanidade e é necessário ao processo de desenvolvimento como forma de assimilação da realidade. Assim como o jogo, definir a brincadeira não é algo simples, pois o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto ou sociedade, pode não significar a mesma coisa em outras. Kishimoto (1995) conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira. A brincadeira pode ser definida como uma atividade livre, não delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma.

Tanto os jogos como as brincadeiras fazem o papel mediador entre a criança e sua relação com as coisas do mundo, desde os primeiros anos de vida. Compartilhando da visão de Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. Além disso, o jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco e sua utilização de forma sistematizada no ambiente escolar, traz inúmeras vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, por ser uma ferramenta que tem suas potencialidades utilizadas com propósitos educacionais, e proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa, já que age como incentivador do desenvolvimento integral do discente, ao tempo que possibilita ao professor enriquecer sua prática pedagógica. De acordo com Rego (1995, p. 104)

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.



A ludicidade promovida pelos jogos tem conquistado, cada vez mais, espaço na educação. Os jogos com finalidades pedagógicas são importantes, sobretudo por promoverem situações de ensino-aprendizagem e favorecerem a construção do conhecimento através de atividades lúdicas e prazerosas. Portanto, o jogo como recurso pedagógico pode ser trabalhado de forma sistematizada e dinâmica, já que desenvolve habilidades, formando conceitos, selecionando ideias, estabelecendo relações lógicas e integrando percepções que contribuem e estimulam a socialização, a interação e o respeito ao próximo, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Existe uma diversidade de jogos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e que podem ser usados em sala de aula, apresentando resultados satisfatórios ou não. Diante disso, o professor pode utilizá-los para atingir os objetivos desejados, já que, por meio do jogo, o aluno pode testar hipóteses e explorar sua criatividade, sendo esse processo essencial para que o aluno dirija seu raciocínio para uma visão mais crítica da própria realidade, da descoberta de si próprio e da socialização com o outro, de forma a construir, elaborar e transformar as estruturas cognitivas que lhe permitirão apropriar-se do conhecimento.

Dentro do contexto escolar, os jogos têm se tornado fortes aliados no processo de inclusão, por apresentar metodologia eficaz no auxílio do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, inclusive os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>1</sup>, originadas em função da DI, fazendo com que a escola tenha a oportunidade de atender o aluno de acordo com sua singularidade. Além disso, os jogos são ferramentas que asseguram aos estudantes o que já lhes é garantido tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como no Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e sua validade é de 10 anos.

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos que consideram a situação, as demandas e necessidades locais garantindo o acesso a uma educação igualitária, independente das condições dos estudantes.

A promulgação dessas leis simbolizam avanços que permitiram a garantia da educação para todos, frutos do processo de inclusão que provocou a desinstitucionalização das pessoas

---

<sup>1</sup> O termo Necessidades Educacionais Especiais é utilizado neste trabalho não como sinônimo de pessoa com deficiência, mas seguindo o conceito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Seesp/MEC/01) quando afirma que “A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s)”.

com deficiência (PCD), além de promover o acesso e a escolarização de tantas outras no ensino regular. Neste sentido, a LDB 9394/96 em seu Art. 4º garante que é dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já a Meta 4 (quatro) do PNE traz o desafio da inclusão e demanda não apenas modificações na estrutura física das escolas mas também mudanças paradigmáticas do ensino. Esta meta, além de garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, sua efetivação pode ajudar no desenvolvimento integral de todos os alunos e na construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado e de uma sociedade mais tolerante e se compromete a:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.5)

Com isso, a educação inclusiva se propõe a educar todos os alunos em um mesmo contexto escolar, em que as diferenças não são vistas como problema, mas como diversidade e que não nega as dificuldades dos estudantes partindo da realidade social, para poder ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos os alunos a partir das singularidades que a permeiam enquanto propósito central da educação, que é oferecer um ambiente de aprendizagem adequado e propício à construção da autonomia e independência dos alunos, promovendo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Desse modo, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola. Nessa direção, conforme Saviani (2000, p. 100)

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver nas crianças e jovens as habilidades e conhecimentos que facilitariam o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados tempos e espaços sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação.

Logo, considerando a educação como um processo de direção e formação social nos mais diversos espaços e tempos, pressupomos que o princípio da inclusão escolar, que reconhece que todas as pessoas – com ou sem deficiência – têm direito aos aspectos mais amplos da educação, em instituições de ensino regular, deve ser entendido não mais como uma prática paralela, já que passou a fazer parte da educação em sua totalidade. Neste ponto, as limitações dos alunos, que antes eram preponderantes, ainda são levadas em conta, mas não mais tratadas como o centro da educação, tendo em vista que as práticas metodológicas educacionais devem conseguir atingir os diferentes alunos, focando nas suas competências e habilidades e não mais nas dificuldades ou limitações. É, portanto, considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todos os alunos, abrangendo, assim, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva, a inclusão acontece por meio de um processo interativo em que escola e alunos com deficiência reconhecem-se, adaptam-se e desenvolvem-se, estabelecendo novos pactos fundamentados no direito de cidadania plena para todos. Com isso, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional que envolve a revelação de uma escola democrática, eficiente e solidária, em que a multiplicidade faz ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão.

Neste entendimento, a inclusão implica mudanças de paradigmas, conceitos e posições que escapam às regras educacionais tradicionais, nas quais a principal característica é a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente aquelas com deficiência, mas para todos os alunos. Logo, quando a educação escolar não é segregadora, ou seja, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência

Para tanto, ensinar numa perspectiva inclusiva implica ressignificar o papel da escola, do professor e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto do ensino, em todos os seus níveis. Neste ponto, a escola deve ser um espaço de construção, convívio social e troca de conhecimento, um ambiente onde todos possam aprender juntos, independentemente de suas diferenças, ela deve promover a participação dos alunos com deficiência em atividades curriculares e extracurriculares, respeitando suas características, oferecendo alternativas pedagógicas que atendam às suas necessidades comuns e específicas.

Nesse contexto, o professor deve ter consciência sobre a condição de aprendizagem do aluno, identificando as dificuldades e suas potencialidades, quais habilidades o educando já tem desenvolvidas e quais ainda precisa desenvolver e, a partir daí, elaborar um planejamento pedagógico, pautado em intervenções que auxiliem em seu desenvolvimento escolar. No

entanto, é necessário ter em mente que o aluno com deficiência, sobretudo a DI, precisa aprender com base em sua subjetividade, no seu tempo, no seu ritmo e do seu modo, podendo progredir, desde que disponha de oportunidades diferenciadas. Neste entendimento, o Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer nº. 017/2001 reconhece que:

A consciência do direito de construir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vista à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (SEESP/MEC. 2001, p 26).

Portanto, o aluno com deficiência, sobretudo a DI, desde que respeitadas suas dificuldades e estimuladas as suas potencialidades como qualquer outro aluno, alcançará êxito no desenvolvimento de sua cognição, interação, comunicação e autonomia para relacionar-se na sociedade.

Por isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino que facilitem a apropriação de conhecimentos distintos. Daí a importância de oferecer “[...] opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). No jogo pedagógico, a intenção torna-se explícita, pois, por meio dele, pode-se constituir o objetivo principal da interação. Desta forma, é importante que se busque o equilíbrio entre a função lúdica e pedagógica, conciliando a liberdade típica dos jogos e a orientação própria dos processos educativos. (KISHIMOTO, 2005).

Neste caso, o processo de inclusão é benéfico, já que propicia interações, ou seja, trocas entre os alunos no ambiente escolar, e, principalmente, quando exerce o seu principal papel: proporcionar uma aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem que leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, na qual as novas informações são integradas às estruturas mentais cognitivas já existentes, e se desenvolve um sentido mais concreto ao novo conteúdo adquirido, para todos os alunos, a partir da adaptação às diferenças entre os educandos.

Do contrário, a criança poderá se sentir excluída, não só pelo fato de não entender a funcionalidade da própria língua, mas também por acreditar ser diferente dos demais, por não conseguir se identificar com nenhuma prática de leitura e escrita na qual esteja inserido. Neste sentido, o jogo educativo permite a vivência de situações em que as crianças estruturam

e definem problemas do mundo real, imaginando soluções e inventando abordagens originais. Desse modo, conforme Piaget (1988, p. 159),

A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes.

Desse modo, é importante compreender de que forma ocorre o ato educativo em relação às estratégias de ensino que levam os alunos a apropriarem-se do Sistema de Escrita, pois o professor, dentro da atual conjuntura educacional, é um construtor de uma história que representa não só a sua vontade, mas, sobretudo,

[...] o professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos nos processos de aprendizagem, nos conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim temos a marca da cultura na rotina da lida docente. O professor é permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos. (CAMPOS, 2007, p. 19).

Para tanto, o professor caracteriza-se como agente ativo dentro da realidade em que vive, buscando sempre trabalhar em defesa de um projeto coletivo de melhoria de vida para todos. Isso corroborando, assim, a fala de Freire (1987) sobre o educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criador humano. Para ele, um professor deve, antes de tudo, ser:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 62).

A partir dessa questão, percebemos a importância da prática docente em sala de aula, pois esta corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, se constituindo mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos. Conforme Campos (2007, p. 19),

Essa relação viabiliza a valorização da prática docente como um “momento de construção de conhecimento e saberes”, emergentes do próprio trabalho,

pois os “saberes abrangem conhecimentos, competências, habilidades e talentos”.

Portanto, o professor que está atento à questão das diferenças dispensa grande relevância ao ensino, já que respeita a diversidade e subjetividade do aluno e suas necessidades educacionais, valoriza o papel social deste, quaisquer que sejam suas características, pois tem como referência o princípio da contribuição, uma vez que é a partir do ensino que vai refletir, necessariamente, na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

O professor que entende o seu papel como formador e mediador do conhecimento age, mudando o curso de suas aulas. Ele intervém, planeja e avalia, observando os interesses, vontades e também as necessidades do aluno, proporcionando a este a autonomia, como sujeito do processo pedagógico, além de considerar os saberes prévios dos alunos e focar no saber objetivo que a escola se propõe a transmitir. A partir daí, as respostas fluem pois o caminho foi aberto, porque o professor proporcionou esses momentos. Deste modo, efetivará sua função enquanto educador e formador de cidadãos, já que adotará atitudes e procedimentos que são organizados tendo por base as necessidades dos alunos, privilegiando a construção coletiva e levando-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um, porque o ser humano é diferente e subjetivo e, portanto, os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais são distintas, neste caso, alguns poderão requerer apoio e recursos diferenciados.

É preciso que tenha em mente a necessidade da retomada de conceitos e também a aquisição de novos, que são absolutamente necessários para que a educação se efetive e a inclusão escolar não passe apenas de uma exigência legal que vem controlar, arbitrariamente, o trabalho nas escolas, impondo-lhes novos propósitos e responsabilidades.

Conforme Mantoan (2008, p. 37):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Portanto, adaptar, na visão da educação voltada para a inclusão, aparece como um ato emancipatório, que dá, ao aluno, o direito à assimilação de novos conhecimentos de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Dentro desta concepção, o jogo, como facilitador do desenvolvimento cognitivo, da motricidade e das habilidades de pensamento torna viável a inclusão, já que garante a aprendizagem de todos os alunos na escola.

Acredito que este trabalho será relevante e se tornará oportuno à abordagem para a temática em pauta, uma vez que o professor deve direcionar suas ações metodológicas e assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades. A experiência vivenciada na Sala de Recursos Multifuncionais, como Pedagoga do AEE na rede municipal de Boa Vista-PB, constitui meios para investigação e reflexão oriundas da pesquisa em estudo, tornando-se fonte para construção de novos saberes disciplinares e transdisciplinares para desenvolver, integralmente, os educandos, contribuindo, assim, para a efetivação das competências e habilidades que trazem ao entrar na escola e que adquirem a partir do saber sistematizado.

Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a inclusão é uma proposta que deve garantir a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em ambientes favoráveis, assegurando aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades das crianças com DI. Neste ponto, o sistema educacional deve propor respostas efetivas diante do desafio de educar todos os alunos e, para que isto aconteça, é importante ressignificar a escola, objetivando uma prática inclusiva, o que implica esforços de vários segmentos pertencentes a esse contexto educativo social, principalmente do professor.

A utilização dos jogos ultrapassa os preceitos técnicos e motores, não tendo apenas o caráter distrativo, já que propicia vivências simbólicas e significativas. Ao entrar em contato com jogos, a criança, sem que ninguém oriente, brinca, joga e imagina. Para tanto, é preciso considerar a possibilidade de fazer uso dos jogos como estratégias metodológicas intencionais, a fim de favorecer a criação e construção do conhecimento, ao passo que mantém características como a espontaneidade e a ludicidade como fato simbólico e social. Quanto a isso, Pimentel (2004, p. 57) destaca que

É importante a escolha de um jogo e dos meios adequados para oferecê-lo à criança, particularmente quando visamos retirar dele o maior proveito educativo. Advém disso a necessidade de transferir à escola as mesmas motivações que a criança encontra para jogar fora desse espaço.

Com a criança com DI não é diferente. Embora apresente atrasos no seu desenvolvimento em relação às demais, ela necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia, pois essas atividades podem proporcionar muito mais estímulos para desenvolver suas

habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. As limitações devem, sim, ser consideradas, mas nunca determinantes. Assim, deve-se elaborar atividades que fortaleçam as potencialidades, sempre considerando o que o aluno já sabe, o seu conhecimento de mundo, sua forma de interagir com os outros, seu modo particular de aprender. Ao identificar as possibilidades de aprendizagem desses alunos, as atividades lúdicas podem ser o recurso que permitirá a organização e concretização de suas estratégias pedagógicas, pois o uso de metodologia diferenciada e prazerosa, voltada a atender as necessidades específicas, pode ser relevante no sucesso da aprendizagem.

Neste ponto, o jogo pedagógico vem contribuir nesse processo com estimulação e maturação, de modo que a utilização desses jogos, como recurso didático, torna-se um indispensável meio para obter do aluno a motivação e protagonismo do próprio conhecimento, já que desenvolve habilidades importantes para a vida diária, com autonomia e aquisição de conteúdos acadêmicos, independente da limitação cognitiva.

No que diz respeito à estruturação, esta dissertação, além da introdução, é composta por cinco capítulos, considerações finais, apêndices e anexos. Nos dois primeiros capítulos, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram nosso estudo. A princípio, foi realizado um apanhamento histórico sobre a pessoa com deficiência e suas conquistas, os documentos educacionais e a trajetória da deficiência no Brasil, trazendo o conceito de deficiência intelectual segundo alguns autores, Educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. Em seguida, discorre sobre os jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, com base nos principais teóricos e suas contribuições a respeito dos jogos pedagógicos.

O quarto capítulo é reservado à apresentação da metodologia adotada, constituída pelo tipo de pesquisa assumido, participantes e local da investigação, considerações éticas da pesquisa, procedimento de construção do material empírico produzido, bem como a motivação e a proposta de análise dos resultados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa, trazendo ainda a apresentação dos resultados e discussões da pesquisa a partir da perspectiva de análise assumida e em consonância com as questões norteadoras.

De acordo com a análise sobre o uso dos jogos por parte dos professores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino, em Boa Vista – PB, no ano letivo de 2021, como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, e observadas as necessidades apontadas. Ainda neste capítulo foi realizada uma apresentação do produto pedagógico



desenvolvido, neste caso, o Baú de Jogos Pedagógicos, com jogos elaborados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. O quinto e último capítulo foi reservado para as considerações finais da pesquisa.

O instrumento constituído neste trabalho como produto pedagógico – o Baú de Jogos Pedagógicos – será disponibilizado para o uso de todos os professores da escola que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e irá contribuir, como suporte pedagógico, para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente crítico que favoreça a construção de conhecimento, além de fornecer a possibilidade de despertar outras reflexões sobre o tema, por parte dos professores, acerca da própria prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito às metodologias aplicadas que considerem a educação a partir de uma abordagem inclusiva. Além disso, há a possibilidade de ser aplicado em outras escolas e/ou realidades, pois se trata de uma ferramenta pedagógica eficaz para a apropriação do conhecimento.

## 2 HISTORICIZANDO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUAS CONQUISTAS

A inclusão da pessoa com deficiência (PCD) é um tema discutido há muito tempo, sobretudo nas últimas décadas, tendo em vista que essa população é bastante significativa em termos de porcentagem populacional. Segundo dados das Nações Unidas, que lançaram, no dia 3 de dezembro de 2018, o primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento, publicado por, para e com a PCD, existem, no mundo, mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência (ONU, 2018). No Brasil, de acordo com dados levantados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem pelo menos 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência (PCD), o que representa quase 25% da população.

Ao longo da história da humanidade, alguns aspectos ilustraram a trajetória das pessoas com deficiência pela busca do reconhecimento de sua identidade, cidadania e seus direitos. Desde a antiguidade, alguns sujeitos eram predestinados a viverem fora do convívio social por conta de suas diferenças, elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades.

Assim como a loucura, a deficiência, na Antiguidade, oscilou entre dois polos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios. Amaral (1994) afirma que as anomalias e deficiências sempre existiram na história da humanidade: ou como um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Segundo Amaral (1994, p.14), “do venerável saber do oráculo cego à ‘animalidade’ da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações ancestrais da nossa”.

O percurso de lutas é muito antigo, já que se tem conhecimento da existência de pessoas com alguma limitação física, sensorial ou cognitiva durante todo o percurso da história. A esse respeito, conforme Silva (1987, p. 21)

[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade.

Em relação à vida primitiva, não há indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Da época Mesolítica, Neolítica e Paleolítica, não há dados sobre deficiência, pois o que se tem conhecimento é que os homens primitivos tinham uma crença mística, ligada à feitiçaria, à magia e à existência

dos homens superiores que puniam os demonizados. Dessa forma, a deficiência era um mal, sendo que cada tribo tomava suas providências para combatê-lo. Para Gugel (2008, p. 1)

Não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra. Basta lembrar que não havia abrigo satisfatório para dias e noites de frio intenso e calor insuportável; não havia comida em abundância, era preciso ir à caça para garantir o alimento diário e, ao mesmo tempo, guardá-lo para o longo inverno.

Portanto, empiricamente, tudo indica que essas pessoas não sobreviviam por muito tempo, uma vez que, provavelmente, o destino dos que nasciam com algum tipo de deficiência seria a morte.

Na Pré-História, quando o homem começou a manifestar sua inteligência, ele passou a perceber melhor o ambiente onde vivia, começando a adorar o sol, a lua e os animais. Neste período, as tribos foram formadas e com elas a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Alguns estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência.

No entanto, em artigo publicado no *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS), que foi matéria do dia 31 de março de 2009, no jornal Folha de S. Paulo, há informação de que foi achado o crânio de um *Homo heilderbergensis*, antepassado do *neandertal*, de 530 mil anos, que apresenta traços de uma rara patologia na caixa óssea em um sítio arqueológico de Atapuerca, na província espanhola de Burgos. O crânio com aspecto deformado poderia pertencer a uma criança entre 5 e 12 anos de idade, que sofria de craniossinostose – fusão prematura dos ossos da cabeça. Esse achado pode ser a primeira evidência de que os humanos ancestrais não eliminavam sua prole quando ela nascia com malformações congênitas.

Coma (1992, p. 63) assegura com convicção que doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida. Silva (1987) evidencia, em seu estudo “A epopeia ignorada”, a existência de um complexo sistema de crenças e simbolismos envolvendo os indivíduos com deficiência, inclusive como eram tratados desde o período Paleolítico Superior (40.000 anos a.C.).

Na História Antiga, as sociedades gregas, assim como egípcias e romanas, já consideravam a temática da deficiência em seus contextos sociais, históricos, cada qual com suas compreensões e atitudes. As pessoas que tinham algum tipo de deficiência eram tratadas de duas maneiras distintas: por um lado, a rejeição e eliminação sumária ou, por outro lado, a proteção assistencialista e piedosa. Observa-se então que:

(...) Desde os primórdios da humanidade pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou “coitadinhas. (NEGREIROS, 2014, p. 13).

Estudos evidenciam que, na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Porém, segundo Silva (1987), uma placa de calcário com inscrições hieroglíficas do acervo do Museu Ny Carlsberg Glyptotek, de Copenhague, na Dinamarca, que é famosa entre ortopedistas e profissionais da reabilitação que acreditam ser essa estela – com 27 centímetros de altura e 18 centímetros de largura – a primeira representação de uma pessoa com sequelas de poliomielite. A placa retrata, conforme Silva (1987, p. 42):

Um momento muito significativo na vida de um homem portador de deficiência física que viveu no Egito aproximadamente 1.300 anos antes da Era Cristã e que tinha uma profissão de alta responsabilidade no mundo egípcio de então: era porteiro, e seu nome era Roma.

Na sociedade Egípcia, a pessoa com deficiência não era excluída, julgada ou condenada. Aparentemente, o povo egípcio demonstrava afeto e preocupação com quem tinha alguma deficiência, oportunizando trabalhos dignos para que elas fossem capazes de adquirir o próprio sustento e ter uma vida comum aos demais. Em relação a isso, Gugel (2018, p. 2) afirma que:

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos.

Os anões aparecem em muitas obras de arte como trabalhadores e membros participativos da comunidade, representados “[...] com fidelidade: corpos musculosos e cabeça de tamanho normal, um pouco obesos, membros curtos, pernas por vezes arqueadas e muitas vezes corcundas”. (SILVA, 1987, p.41). Desse modo, não eram marginalizados, nem desprezados.

De acordo com Silva (1987), os remanescentes das múmias, dos papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito seguros não só da antiguidade de alguns males, como também da maneira como alguns ferimentos eram cuidados e das várias formas adotadas para o tratamento das doenças. Neste sentido, evidenciavam-se as diferentes formas de tratamento que possibilitaram a vida de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial.

Para os gregos, o corpo belo e forte era prova de saúde e força, requisitos necessários para o combate e a luta, para a conquista de novas terras. Em Esparta, cidade-estado da Grécia, onde a marca principal era o militarismo, “as amputações traumáticas das mãos, braços e pernas ocorriam com frequência no campo de batalha devido aos combates corpo-a-corpo e ao uso de armas cortantes.” (SILVA, 1987, p.67). Dessa forma, identifica-se facilmente um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo. Além disso, o costume espartano de lançar crianças com deficiência de um precipício tornou-se amplamente conhecido por aqueles que estudaram este tema numa perspectiva histórica. Portanto, a deficiência, na Grécia Antiga, era de causa congênita ou adquirida. Conforme Silva (1987, p. 97), havia neste período três tipos de pessoas com deficiência:

Os mutilados ou deficientes devido a ferimentos ou acidentes próprios da guerra e de atividades afins; Os prisioneiros de guerra com deficiência física, ou os detentos criminosos civis, cuja mutilação ou deficiência era causada por uma pena ou castigo; Os deficientes civis por doenças congênitas ou adquiridas, ou também por acidentes variados.

De acordo com registros existentes, de fato, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como homoio (ou seja, “os iguais”) deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. No entanto,

Se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere, Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado Ápothetái, que significa “depósitos”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte sã e rija durante toda a vida. (SILVA, 1987, p. 86-87).

Os dois mais importantes filósofos gregos, Platão e Aristóteles, tinham ideias e concepções divergentes e defendiam teorias distintas, no entanto, em relação às pessoas com deficiência, suas ideias convergiam, pois, Platão, em República, livro III, destaca que “[...] cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos” (PLATÃO apud LEMOS, 2012, p.28). Já Aristóteles, que possuía o mesmo entendimento quanto aos nascidos com deficiência, cita que, “[...] com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme” (ARISTÓTELES apud LEMOS, 2012, p.29). Em Atenas, apresentando o que seria a república perfeita, Platão afirma

E no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...]. Quanto às crianças doentes e as que sofreram qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto. (PLATÃO apud SILVA, 1987, p.88).

Silva (1987) faz referência aos antigos hebreus destacando que esses povos acreditavam que tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação, indicavam certo grau de impureza ou de pecado. Para se ter ideia, Moisés, no livro do Levítico, determinou que o cego, coxo, corcunda, pé torcido etc., não poderia se aproximar de seu Ministério. Essa passagem no Levítico evidencia que, nesta época, a aparência física era o fator principal para a exclusão das pessoas com deficiência. Em outro trecho esse fato se torna ainda mais evidente ao retratar que “o homem de qualquer das famílias de tua linhagem que tiver qualquer deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu ministério; se for cego, se for coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido, se tiver pé quebrado ou a mão”. (SILVA, 1987, p. 51).

Entre os hebreus e os gregos, esta realidade não era diferente, já que deficiências, tais como a cegueira, a surdez e a paralisia, eram consideradas consequências diretas de pecados ou de crimes cometidos. Portanto, as pessoas da época tinham sua vida marcada por crenças e era natural que a sociedade desenvolvesse seus próprios recursos para enfrentar os males, seja

por benzeduras, por ritos misteriosos ou mesmo pela utilização de produtos naturais como chás e remédios.

O advento do Cristianismo significou, em diferentes aspectos, uma mudança na forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade, pois os princípios cristãos de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular, a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. Essa ideologia cristã surgiu e veio de encontro às dificuldades, vivenciadas pela sociedade, mais humilde e humilhada, entre eles, mendigos, pobres e pessoas com deficiência. Acerca disso, Negreiros (2014, p. 3) afirma que

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências.

No século V, por volta de 451, o Concílio da Calcedônia<sup>2</sup> aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades. Desta forma, foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, construído pelo rei franco Childebert, no ano de 542 (SILVA, 1987).

No início da Idade Média, as pessoas com deficiência eram frequentemente vistas como possuídas pelo demônio e estavam sujeitas a serem queimadas como as bruxas. Crianças eram, na maioria das vezes, mantidas em locais para o atendimento de doentes e deficientes. Pessoti (1984, p. 4) destaca que:

Graças à doutrina cristã, os deficientes começaram a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornaram-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas "deficitárias".

---

<sup>2</sup> Quarto Concílio Ecumênico da Igreja, realizado na cidade de Calcedônia (atual Kadıköy, na Turquia), situada na província da Bitúnia. Teve como objetivo resolver as disputas teológicas relativas à natureza de Jesus Cristo, emitindo 27 cânones disciplinares que governam a administração e a autoridade da igreja.

A História faz referência ao predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre as pessoas com deficiência. Neste período, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”, mesmo quando,

[...] o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, principalmente. Porém, nesse período. Era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito. (SILVA, 2010, p. 40-41).

Os que acreditavam nesta questão estariam respaldados em alguns textos Bíblicos que fazem referências à deficiência física ou mental como castigo, que, no caso, com o descumprimento dos mandamentos, o indivíduo receberia uma punição divina, como se vê abaixo:

Contudo, se você não obedecer a Javé seu Deus, não colocando em prática todos os seus mandamentos e estatutos que eu hoje lhe ordeno, virão sobre você todas estas maldições e o atingirão: Javé ferirá você com loucura, cegueira e demência. Você ficará tateando ao meio-dia, como o cego que tateia na escuridão, e em seus caminhos nada será bem sucedido. (DEUTERONÓMIO 28, 15.28-29).

Neste período, a Igreja, que era associada ao Estado, adota comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII.

Hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males, muitas vezes incapacitantes, disseminaram-se pela Europa Medieval. Muitas pessoas que conseguiram sobreviver, mas com sérias sequelas, passaram o resto dos seus dias em situações de extrema privação e quase que na absoluta marginalidade, embora defendesse a Bíblia Sagrada que faz referência ao respeito pela pessoa com deficiência em Levítico 21, 19-14: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeços diante do cego, mas temerás o Senhor teu Deus”.

Em relação à hanseníase, que causava muitas deficiências, Silva menciona que “quando um homem era declarado leproso tinha apenas um destino: banimento da sociedade e do convívio de seus familiares pelo resto da vida” (SILVA, 1987, p.155). No entanto cercavam-se de alguns critérios para declarar que a pessoa era portadora da hanseníase, entre eles era estabelecida uma comissão responsável pelo reconhecimento e declaração da doença



tendo, obrigatoriamente um médico e uma pessoa que também fosse portadora da doença para evitar diagnósticos mal formulados. Dando continuidade ao pensamento o autor afirma que, caso o diagnóstico fosse positivo, rezava-se uma missa para o doente, que, a partir daquele momento estaria simbolicamente morto para a sociedade e era conduzido para fora da cidade e do convívio social, neste momento recebia as orientações que iriam lhe guiar a partir daquele momento. Então, de acordo com Silva (1987, p. 150):

Era-lhe proibido: entrar em igrejas, mercados, moinhos, padarias ou qualquer lugar público; lavar as mãos ou o corpo em qualquer riacho ou fonte (devia saciar sua sede usando uma caneca de sua propriedade exclusiva); sair às ruas sem as vestes identificadoras do leproso e sem calçados; tocar em objetos que desejava comprar (devia apontar com um bastão); tocar os beirais das pontes ou batentes de portas (devia ter as mãos cobertas); tocar ou ter relações sexuais com qualquer pessoa, inclusive sua própria esposa; comer ou beber na companhia de qualquer pessoa que não fosse leprosa (SILVA, 1987, p.150).

Outra situação que causou preocupação na idade média foi a forma como as pessoas, sobretudo os criados, eram submetidas aos castigos por seus erros. Neste caso, os patrões tinham o direito de castigar seus criados através da mutilação. Estudos dão conta que a igreja tentou intervir da maneira que poderia, impedindo que bispos e sacerdotes agissem castigando seus empregados com esse método cruel e desumano. Neste sentido, Silva (1987) afirma:

O cânone décimo quinto, aprovado no concílio da Igreja, proíbe aos bispos e aos sacerdotes maltratar os empregados da igreja pela mutilação e manda que, se forem eles considerados culpados de qualquer crime, que sejam entregues aos juízes seculares, pelo menos para os bispos moderarem a pena à qual serão condenados, e não deixarem que sejam marcados com ignomínia. (GUÉRIN apud SILVA, 1987, p.148)

Na Reforma Luterana, pessoas com qualquer tipo de deficiência eram vistas como frutos de pecados e como seres diabólicos que não mereciam viver. Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados. Sobre isso, observa-se que:

Na “Reforma Luterana”, o tratamento dado aos imbecis, idiotas e loucos não se diferencia muito da inquisição católica, eles permanecem com uma rigidez ética carregada de culpa, porém com responsabilidade pessoal. “Nestes a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem a faltar à razão ou ajuda divina” (PESSOTI, 1984, p. 12).

Neste sentido, Silva (1987) traz em sua fala um trecho em que o próprio Martinho Lutero, o protagonista da Reforma Luterana, negou a natureza humana de um menino com retardo mental insinuando que maus espíritos haviam possuído a criança evidenciando assim o desprezo e exclusão com que tratava do assunto. Segundo Silva, eis o que Martinho Lutero falou a respeito do caso do menino com retardo mental:

Anos atrás havia em Dassau uma dessas crianças que eu, Martinho Lutero, vi e examinei. Tinha doze anos de idade, usava seus olhos e todos os seus sentidos de tal maneira que a gente poderia pensar que era uma criança normal. Mas ela só sabia faltar-se tanto quanto quatro lavradores. Ela comia, defecava e babava e se alguém tentasse segurá-la, ela gritava. Se alguma coisa ruim acontecia, ela chorava. Assim, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, eu levaria essa criança ao rio Malda, que passa perto de Dassau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe da Saxônia, que estavam presentes, recusaram-se a seguir meus conselhos. Eu disse, então: Bem, então os cristãos rezarão o Pai Nosso nas igrejas e pedirão que Deus leve o demônio embora. E assim foi feito diariamente em Dassau, e o retardado morreu um ano depois. (SILVA, 1987, p.170)

Portanto, a deficiência neste período a espiritualidade era o único meio para entender a deficiência que era caracterizada como fenômeno metafísico e espiritual, e era atribuída ora a desígnios de Deus, ora a castigo divino ou a possessão pelo demônio. Por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação à PCD era a de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoite e outros castigos severos. Para tanto,

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTI, 1984, p. 68).

A partir do século XV, a sociedade entrou em uma nova era, renovada por interesses culturais e intelectuais, fato que começou a modificar o pensamento humano, passando a reconhecer e aceitar o semelhante, deixando para trás o estado de ignorância e de superstição em que viviam o que acarretaria em significativas mudanças na vida daqueles menos privilegiados como os pobres, os doentes e os deficientes. Era o início de uma nova forma de pensar a imagem da pessoa com deficiência que estava completamente ligada à imagem da pobreza e da marginalidade em que se encontrava grande parte da população, não só das PCD. Neste momento histórico, também ocorreram exemplos de caridade e solidariedade para com esse público, como também existiram durante toda a Idade Média, mesmo que as referências

gerais desta época situam pessoas com deformidades físicas, sensoriais ou mentais na camada de excluídos, pobres, enfermos ou mendigos pode-se dizer que foi a passagem de um período de extrema ignorância para o nascer de novas ideias, onde a mentalidade social da época começa a ter consciência da necessidade de aceitação de novos conceitos.

Entre os séculos XV e XVII, houve várias mudanças no mundo, sobretudo em relação ao reconhecimento do valor humano, ao avanço da ciência e à libertação quanto a dogmas e credences típicas da Idade Média. Neste momento, o homem deixa de ser um escravo dos “poderes naturais” ou da ira divina. Houve, então, o advento de novos paradigmas com o novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, uma vez que “[...] alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (SILVA, 1987).

A partir desse momento, ocorreu um fortalecimento da ideia de que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter uma atenção própria, não sendo relegado apenas à condição de uma parte integrante da massa de pobres ou marginalizados. Isso foi observado através de vários exemplos práticos e concretos. No século XVI, houve grandes avanços em relação à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, já que estas, até então, eram consideradas como “ineducáveis”, quando não possuídas por maus espíritos. Neste momento, teve início o interesse, por parte da medicina, para explicar a origem da deficiência, favorecendo assim a leitura organicista da especificidade humana, a qual defendia sua gênese advinda de causas naturais e não mais espirituais e religiosas. Neste sentido, Silva (1987, p. 216-217) considera que:

O significado religioso ou sobrenatural das deformidades mais marcantes, durante essa época, pode ser perfeitamente notado em alguns quadros pintados durante o seu transcorrer. Neles, tanto os espíritos malignos da hierarquia imaginária de Satã quanto os seres lendários e de comportamento malévolo e desumano são invariavelmente representados por seres com os rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos.

Aos poucos, a sociedade foi mudando o pensamento e, a partir do Iluminismo e do Modernismo, foi desenvolvendo maneiras para amenizar o isolamento e a exclusão das PCD. Um acontecimento relevante, neste momento foi protagonizado pelo médico e matemático Gerolamo Cardano (1501 – 1576), que contrariando a mentalidade social da época que considerava as pessoas surdas imprestáveis para o aprendizado, e produziu um invento que

permitia a essas pessoas ler e escrever. A partir daí muitos outros foram influenciados por suas ideias, assim como Pedro Ponce de Leon (1520-1584), um monge beneditino que desenvolveu um método de ensino para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais.

Embora houvesse casos como estes, a preocupação social em relação à PCD estava no campo de tentar sanar o problema de forma que a consciência coletiva não pesasse, mesmo que, na realidade, ainda não aceitassem essas pessoas em seu meio social, como algo natural, razão pela qual passaram a ser criados orfanatos, prisões e manicômios, lugares para isolar, ou melhor, retirar essas pessoas de circulação, proporcionando o sentimento de missão cumprida, porque estavam os ajudando. Por isso,

A partir do século XVII, os deficientes passaram a serem internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes. (BERGAMO, 2010, p. 35).

A deficiência passou, então, a ser vista como produto de infortúnios naturais e um atributo do indivíduo. A PCD era considerada improdutiva, do ponto de vista econômico, passando a ser tratada pelos métodos da medicina disponíveis na época. Neste período Começam a surgir os primeiros hospitais psiquiátricos que, de acordo com Aranha são “locais para confinar, mais do que para tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade, ou ambos.” (ARANHA, 1995, p 66).

Portanto, as pessoas que tinham algumas limitações ou deficiências foram, na maior parte do tempo, consideradas como a imagem do fracasso, da inutilidade, eram um incômodo, por isso eram ignoradas pela sociedade e eram vistas por muitos como incapazes de fazerem parte da sociedade. Por isso, consideraram a internação como uma solução.

Durante os séculos XVII e XVIII, “multiplicam-se as leituras de deficiência enquanto fenômeno, especialmente nas áreas médicas e educacionais, encaminhando uma grande diversidade de atitudes: desde a institucionalização em conventos e hospícios até o ensino especial.” (ARANHA, 1995, p 66). Houve, com isso, grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Havia assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas. Philippe Pinel (1745-1826) que, segundo Mendes (2018) foi pioneiro no tratamento de doentes mentais e um dos precursores da psiquiatria moderna sendo:

O primeiro a desacorrentar os loucos que eram presos em porões, excluídos da sociedade que os temiam por julgá-los agressivos e perigosos.

Imortalizou-se por considerar que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais deveriam ser tratados como doentes e não acorrentados. Foi também o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais, demência precoce ou esquizofrenia. Baniu tratamentos antigos, tais como sangrias, vômitos induzidos, purgações e ventosas, substituindo-as por tratamento digno e respeitoso, que inclui terapias ocupacionais. (MENDES, 2018, p. 17)

Vê-se que, a partir deste momento, pessoas com perturbações mentais começaram a ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratados com violência e discriminação.

Só a partir do século XIX passou-se a levar em conta as potencialidades da PCD e, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, com isso a sociedade começou a entender que qualquer um poderia se tornar uma pessoa com deficiência e que essa condição não estava diretamente relacionada ao nascimento. Então a sociedade começa a perceber que tem responsabilidade para com essas pessoas, sobretudo principalmente no que diz respeito a medidas de assistência e proteção voltadas para os grupos minoritários e marginalizados.

Um acontecimento importante deste período foi a invenção do Sistema de Escrita “Braille”, por Louis Braille (1809-1852), em 1829, aos 18 anos. O método inventado por Braille consiste na escrita e leitura baseada em 63 símbolos em relevo resultante da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada e é usado por pessoas cegas até os dias atuais. Neste momento da história, em que a sociedade mundial ainda sofria os reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa se percebe que as pessoas com deficiência não precisavam apenas de hospitais e abrigos, mas de atenção especializada é que tem início a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência.

Desde 1861, os Estados Unidos já haviam criado medidas para garantir moradia e alimentação aos marinheiros e fuzileiros navais que adquiriam limitações físicas. Depois da Guerra Civil norte-americana, foi construído, na Filadélfia, em 1867, o Lar Nacional para soldados voluntários deficientes. (SILVA, 1987, p. 237). Assim, desde cedo, estabeleceu-se uma atenção específica para pessoas com deficiência nos EUA, em especial para os “veteranos” de guerras ou outros conflitos militares.

Ainda no século XIX, é consolidada a prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência. Contudo, as instituições, que seriam, a princípio, para tratamento e educação, vão se transformando em ambientes segregadores, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade-deficiência: o Paradigma da

Institucionalização, que teve como principal característica a retirada das PCD de suas comunidades de origem para mantê-las em instituições, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001).

No final do século XIX e início do XX, com o advento da Revolução Intelectual, que foi precedida pela a Revolução Industrial, a sociedade começou a pensar sobre suas responsabilidades em relação a seus grupos minoritários e marginalizados, chegando a conclusão que o tratamento voltado a PCD, que, até então era disponibilizado em hospitais de caridade ou casas de saúde, não solucionaria os problemas vivenciados por essas pessoas. Portanto, segundo Silva (2007, p.190) “não era apenas uma questão de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, como sucedera até então”.

Com o advento da Segunda Guerra, o direito à vida das pessoas com deficiência mais uma vez fora desrespeitado. A Alemanha Nazista desenvolveu o Programa de Eutanásia destinado a eliminação de doentes incuráveis, idosos senis, deficientes físicos e doentes mentais. Conforme Gugel (2007, p. 45):

A Segunda Guerra Mundial, ocorrida 1939 e 1945, liderada pelo alemão Hitler, assolou e chocou o mundo pelas atrocidades provocadas. Sabe-se que Holocausto eliminou judeus, ciganos e também pessoas com deficiência. Estima-se que 275 mil adultos e crianças com deficiência morreram nesse período e, outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental foram esterilizadas em nome da política da raça ariana pura.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o princípio da Dignidade da Pessoa Humana passou a ter o status de Direito Fundamental, sendo expressamente consagrado com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir desse período, as pessoas com deficiência passam a serem vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa.

A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que proclama em seu Art 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. O Art 2º complementa [...] “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião

política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”.

Nos anos 1960, pais e familiares de PCD começaram a organizar-se, de modo que surgiram as primeiras críticas à segregação. Diante disso, observa-se a visão tradicional que estava arraigada à sociedade sobre a necessidade de integração. *Grosso modo*, a integração defendia o direito do aluno com NEE ser matriculado na escola regular desde que, por seu próprio esforço, se adaptasse ao ambiente, enquanto os sistemas de ensino e a escola não tinham compromisso em adaptá-los e mantinham-se inalterados, sem se adequar às necessidades destes alunos. Além disso, a integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido.

De acordo com Mantoan (2015) o objetivo da integração é inserir o aluno, não deixando ninguém no exterior do ensino regular desde o começo da vida escolar. A autora relata que quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação se basearam no princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. Foi quando as escolas de ensino regular passaram a receber alunos com deficiência, porém, essas instituições não lhes proporcionava possibilidades de aprimorar suas capacidades, pois não eram oferecidas a esses alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares ficando a inclusão restrita apenas ao direito de acesso as instituições. Para Mantoan (2015, p. 15-16)

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Para tanto, esta responsabilidade a ser assumida pela própria PCD foi sendo revista e substituída gradativamente pela concepção de inclusão. Portanto, pensamentos e ideias relativos à integração, que antes eram aceitos, foram, aos poucos, sendo substituídos, sobretudo pelo entendimento que a ideia da integração traz consigo o estímulo a mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo. Mantoan (2015) destaca que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A ideia de inclusão abrange duas direções, ao tempo que promove o desenvolvimento do sujeito e o processo de reajuste da realidade social. Com isso, busca instigar as adequações e legitimações no âmbito físico, material, humano, social, entre outros.

Com isso, aos poucos, a situação das pessoas com deficiência no contexto da visão segregacional, que buscava apresentar as pessoas com deficiência à margem da educação, foi substituída por uma visão inclusiva. Dessa forma,

A educação, que era parte fundamental neste processo, teve que sofrer uma radical transformação. Em todo o mundo, até aquele momento, as pessoas com deficiência haviam sido colocadas à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou simplesmente excluído do processo educativo que tinha por premissa que os alunos deveriam obedecer a padrões de normalidade. (BRASIL, 2000, p. 83)

Desse modo, a exclusão das PCD ocasionou-lhes muitas dificuldades e sacrifícios, pois elas eram consideradas incapacitadas para o convívio social. Isso perdurou por um longo período e essas pessoas tiveram que lutar pelos seus interesses. Com isso, as escolas foram de certa forma, forçadas a modificar sua sistemática, de forma que os docentes necessitaram tomar consciência do trabalho com aqueles que estavam excluídos e marginalizados, oportunizando o acesso ao conhecimento formal pelo qual todos têm direito de recebê-lo. Neste sentido, a integração escolar, em termos históricos, constituiu-se em um processo importante que abriu caminhos para o movimento de inclusão escolar, já que:

Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora, como preferem alguns) e o projeto da educação inclusiva. Entendo haver, antes, uma evolução conceitual derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse coerentemente as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular. Pode-se pensar antes, numa linha histórica contínua em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva. (BEYER, 2007, p. 85).

A partir de inquietações como esta é que cenário de exclusão foi efetivamente mudado e vários países intensificaram as discussões, estabelecendo ações voltadas para a um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade como um princípio inerente à condição humana e uma pedagogia capaz de reconhecer as diferenças existentes na sociedade. A partir da Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO,



1990) e, mais ainda, com a Declaração de Salamanca (1994), fica claro que a verdadeira função da escola é que ela é constituída para atender a todos. Nesse sentido:

Basta observar que as Declarações defendem que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos e que as escolas devem acolher todos e todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Destacam o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerram que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (COSTA, 2009, p. 95).

Quando dirigentes de mais de oitenta países se reuniram, na Espanha, e assinaram a Declaração de Salamanca, consagrando assim um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais, para que, a partir daí, possamos pensar na escola como espaço efetivamente plural, no qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as características individuais não sejam fruto de discriminação. Para tanto,

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (UNESCO, 1994, p. 5-6).

Esse documento proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficazes de combate à discriminação, e determina que elas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Portanto, é um marco na trajetória histórica da educação especial, pois traz reflexões sobre as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, que passaram a ser respeitadas, ao passo que a situação da acessibilidade começou a ser discutida para um melhor desenvolvimento social e educacional, o que influenciou o desenvolvimento do pensamento inclusivo, contextualizando o trabalho que visa alcançar uma educação de qualidade e formar uma sociedade menos segregadora e mais inclusiva. De acordo com a Declaração,

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças

que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Portanto, a Declaração de Salamanca, que destaca a necessidade da inclusão educacional das pessoas com NEE, veio nortear os caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos, apontando aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais.

## **2.1 A TRAJETÓRIA DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

A intenção coletiva pela defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos no ambiente escolar, aprendendo e participando efetivamente, sem nenhum tipo de discriminação, desencadeou um movimento mundial pela educação inclusiva, que é uma ação política, cultural, social e pedagógica.

Os relatos históricos atestam condutas, práticas e costumes indígenas, os quais mostram que suas práticas e atitudes em relação às crianças que nascessem com deficiência não diferem muito daqueles também observados em outros povos da História Antiga e Medieval, onde a deficiência, “não era vista com bons olhos”, mas, sim, entendida como um mau sinal, um prenúncio dos castigos dos deuses ou de forças superiores que significavam a eliminação sumária de crianças com deficiência ou a exclusão daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. Então, sabe-se que, entre as populações indígenas que habitavam o território que viria a ser o Brasil, predominou a prática de eliminação das crianças com deficiência e abandono dos que adquiriam alguma limitação. Para Negreiros (2014, p. 16)

No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre entre os pobres (SILVA, 1987). Na cultura indígena, onde as pessoas nascidas com deficiência era um sinal de mau agouro, um prenúncio de castigos dos deuses a eliminação sumária das crianças era habitual, assim como o abandono dos que adquiriam a deficiência no decorrer da vida.

Em 1500, época do descobrimento do Brasil, já havia no Ocidente o desenvolvimento da filosofia, da teologia e da ciência, que se tornaram valores culturais e atitudinais de pensar o homem como ser humano. Ao aportarem em terras brasileiras, os portugueses, que traziam

consigo tais valores, causam uma grande ruptura e um grande desconforto para os povos indígenas, que sofreram com esta ruptura, assim como sua cultura, tradição e civilização.

Silva (1984) nos mostra que o tratamento da pessoa com deficiência durante a colonização do Brasil seguiu os mesmos moldes de Portugal, seu colonizador europeu, onde o pensamento social construído em relação à deficiência intelectual era pautado no pensamento religioso da época. A segregação era comum, sobretudo, devido aos preconceitos criados, onde as maiores vítimas do desrespeito por serem deficientes eram os que pertenciam as camadas mais pobres e vulneráveis do Brasil colônia. De acordo com Silva (1984, p. 273):

Como na velha Europa, a quase totalidade das informações sobre pessoas defeituosas esta diluída em comentários relacionados aos doentes e aos pobres de um modo geral, como era usual em todas as demais partes do mundo. Na verdade no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobres dos pobres. Os mais afortunados que haviam nascido em “berço de ouro” ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política no Brasil, permanecendo como um “peso” para suas respectivas famílias.

Neste caso, ocorria uma associação da deficiência com a falta de condições socioeconômicas e socioambientais, como um fator externo ao indivíduo, já que os nascidos nas famílias mais afortunadas eram mantidos a vida inteira escondidos da sociedade.

Originalmente, a história da Educação Especial no Brasil era ofertada por entidades filantrópicas, com o apoio do Governo, organizada nas lacunas entre o Poder Público e o privado: entre classes especiais das escolas públicas e as instituições privadas de caráter assistencial. Para Vieira (2012 apud KASSAR, 1999, p.15), “as classes especiais públicas surgiram pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão da organização de salas de aula homogênea, enquanto as instituições privadas surgiram pautadas no caráter filantrópico”.

No contexto brasileiro, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro, de modo que o nosso país foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2010). Ainda no século XIX, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, instituído pelo Decreto N. 1.428, de 12 de setembro de 1854, com a atribuição de ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. A autorização do

governo imperial com o dispêndio de verbas para a fundação do Instituto foi conferida pelo Decreto N. 781, de 10 de setembro de 1854, e sua inauguração se deu em 17 de dezembro do mesmo ano. O órgão passou a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos, atendendo ao Decreto N. 9, de 21 de novembro de 1889, que suprimiu o termo ‘imperial’ do nome de vários estabelecimentos subordinados à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. Em nova alteração, foi nomeado Instituto Nacional dos Cegos, pelo decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890. Com a morte de Benjamin Constant, que fora professor de matemática e de ciências naturais (1862) e diretor (1869-1889), a instituição recebeu seu nome, pelo Decreto N. 1.320, de 24 de janeiro de 1891.

A segunda instituição criada na época do império foi o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. O instituto foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Inaugurado em 1º de janeiro de 1856, como instituição de caráter privado, teve como data considerada de sua fundação 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da Lei N. 939, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres. (BRASIL, 1857, p. 70).

No século XX, no ano de 1926, o casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, fundaram, em Canoas, no Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi, que introduziu no Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. Esse instituto foi criado sob a influência da pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço que dedicou a vida a crianças carentes e à valorização do ser humano que, com uma Pedagogia inovadora, influenciou a educação especial, escrevendo obras literárias, políticas, filosóficas e pedagógicas, sendo a maioria delas dedicadas à educação. Algumas dessas obras, inclusive, são consideradas precursoras da sociologia, por isso é considerado o “Pai da escola popular” e inspirou muitos estabelecimentos de ensino em todo o mundo.

Também sob a mesma influência, a psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, que veio ao Brasil em 1929, para integrar a recém-fundada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, fundou, em 1932, a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte. Considerada uma das pioneiras da educação especial no Brasil, fundou a primeira Sociedade Pestalozzi brasileira e em 1945 criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzie. Helena Antipoff introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica. (BRASIL, 2010)

A partir daí, educadores encantados com a filosofia Pestalozziana fundam, em todo o país, Associações Pestalozzi, que agregam, por norma estatutária, o nome do município onde são criadas. Trata-se de uma instituição particular de caráter filantrópico e destina-se ao amparo de crianças e adolescentes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e suas famílias, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor, com atendimento em período integral de pessoas com diversidades funcionais.

Entre os anos de 1933 e 1979, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG) publicou a revista *Infância Excepcional: estudo, Educação e Assistência ao Excepcional*, que era voltada para profissionais das áreas de educação, saúde, psicologia e assistência social, que trabalhavam com crianças com deficiência e tinha por objetivo manter um diálogo a partir das finalidades da SPMG, trabalhando como um mecanismo de difusão de conhecimentos educacionais e científicos com divulgação de políticas públicas voltadas as crianças com deficiência, tratadas, na época, como “excepcionais”, bem como orientações aos familiares.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que é fruto de um movimento pioneiro no Brasil para prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual. Esse movimento surgiu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, quando Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down. O movimento apaeano se ampliou para outras capitais e a posteriori para as cidades do interior dos estados. Entre os anos de 1954 a 1962 surgiram dezesseis APAEs em todo o Brasil. Atualmente, são mais de 2 mil e outras entidades congêneres, que compõem a Rede Apaeano Brasil.

Até os anos de 1950, a educação especial ficava a cargo das iniciativas privadas, que contavam com a subvenção do Estado porque, nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. De acordo com Corrêa (2010, p. 43) a partir do início dos anos de 1950, começou a ser observado o interesse por parte do Estado em relação a educação das pessoas com deficiência ao implantar, não propriamente uma política de educação especial passando a tomar iniciativa no sentido de atender todo o território nacional, na forma de Campanhas, que contemplou a educação dos surdos (1957), dos deficientes visuais (1958) 1958 – foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. A campanha era vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Dois anos depois, teve seu nome alterado para Campanha

Nacional para a Educação dos Cegos (CNEC) e ficou subordinada ao Gabinete do ministro da Educação e Cultura.

Os objetivos dessa Campanha e de todas as atividades desenvolvidas a partir dela eram oferecer oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão. Entre as atividades, estavam incluídos o treinamento, a especialização de professores e de técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais. (CORRÊA, 2010. p, 43).

Ainda segundo Corrêa (2010), em 1960, por influência de movimentos liderados pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e pela Sociedade Pestalozzi, tem início, no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, contemplou brevemente esta educação em dois artigos, oficializando a educação especial na legislação do ensino (Brasil/MEC, 1961). Nos Artigos 88 e 89. A lei aponta que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

A LDBEN 4024/61 legitimou o princípio da educação como direito de todos afirmando a responsabilidade do poder público na oferta do ensino, sendo livre a iniciativa privada para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”.

Nos anos 1970, observou-se que os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. Logo, a Educação Inclusiva tem início naquele país via Lei 94.142, de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas bibliotecas, hospitais e clínicas. A partir deste momento, a discussão sobre a educação especial ganhou força também em outros países tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

No Brasil, em 17 de junho de 1971, foi implementada a Portaria Nº. 86, que organizou o Departamento de Educação Complementar (DEC). Em 1972, foi formado o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), um grupo de trabalho com o intuito de apresentar a política e as linhas de ação do Governo na área da educação de “excepcionais”. Este Grupo-Tarefa foi o

responsável, entre outras coisas, pela vinda ao Brasil do norte-americano James Gallagher, o qual fez um relatório com propostas para estruturação da Educação Especial, que contribuiu para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Portanto, o primeiro órgão federal destinado à organização da educação especial em âmbito nacional foi o CENESP, criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com sede no Rio de Janeiro, e que era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência.

A partir daí, sob a influência da comissão relatora tanto dos brasileiros, quanto dos estrangeiros, e também do diagnóstico obtido pelo estudo da realidade nacional, é que surgiu a proposta final para organização da educação especial no Brasil. Na apresentação, o documento ratifica o princípio básico constitucional do direito a todos à educação, já que:

Há várias décadas, os governantes, em todo o mundo vêm lutando para concretizar um dos princípios básicos da democracia, ou seja, assegurar a todos, indistintamente, igualdade de direito à educação e, ao mesmo tempo, oferecer a cada indivíduo as condições necessárias a um desenvolvimento integral compatível com suas próprias capacidades. (BRASIL, 1974, p. 3).

A justificativa para a criação do CENESP foi, de acordo com o documento, a “inexistência de ação coordenada e estratégias que efetivassem os princípios doutrinários que norteiam a educação dos excepcionais e o tratamento especial que lhe deve ser prestado” (BRASIL, 1974, p. 8). Além disso o “[...] atendimento aos excepcionais é insuficiente, não atingindo, em geral, os deficientes dos vários tipos nem os superdotados” (BRASIL, 1974, p. 8). Logo, foi atribuída ao CENESP a responsabilidade de:

Promover, em todo Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário. (BRASIL, 1974, p. 4).

O conceito de “excepcional”, apresentado no projeto, foi aquele sistematizado por Helena Antipoff e amplamente divulgado pelas Sociedades Pestalozzi:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (ANTIPOFF apud BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 8).

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição Brasileira trata do direito da PCD. A Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, assegura direitos para melhoria da condição social e econômica dessas pessoas, conforme o Art. 49:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978).

No ano de 1980 e durante toda a década seguinte, os eventos para discutir a temática da inclusão se multiplicaram. Nesta época, se originaram as primeiras declarações e tratados defendendo o processo inclusivo. Em junho de 1980, foi realizado, em São Paulo, na cidade de Bauru, o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP-Bauru. O evento contou com a participação de pessoas de vários lugares do país, que discutiram, pela primeira vez, as bases filosóficas e teóricas do novo paradigma que se impunha, na relação da sociedade brasileira com a parcela de população constituída pelas pessoas com deficiência.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) institui o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, levando a uma ampla discussão nos níveis nacional e internacional sobre os direitos e melhores formas de atendimento educacional. Este ano representou um divisor de águas, sobretudo no Brasil, pois houve avanços no atendimento às pessoas com deficiência, a partir do modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação das pessoas que apresentam alguma deficiência por todo o mundo.

Também em 1981, no Equador, houve um seminário sobre Educação Especial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Oficina Regional de Educação Para a América Latina e Caribe (OREALC), fazendo algumas recomendações para os países da América Latina e Caribe, entre elas a eliminação de barreiras físicas e participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito.

Ainda em 1981, houve a Declaração de Sunderberg, em Torremolinos, na Espanha. O documento foi resultado de um evento internacional na área da educação especial: A



Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, à qual compareceram 103 países, entre eles o Brasil.

Em 1985, De acordo com Guelbert, (2007), a Assembleia Geral das Nações Unidas, lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomendava: Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal.

Em 1986, o governo brasileiro criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial, no âmbito do Ministério da Educação, e estabeleceu normas, ampliando o uso de verbas públicas por instituições privadas para atendimento a esta parcela da população.

A expressão “educando com necessidades especiais” apareceu pela primeira vez em 1986, em uma Portaria do CENESP, em substituição à expressão aluno excepcional que, a partir desta data, foi praticamente abolida dos textos oficiais. Foi implementada, então,

[...] a Portaria CENESP/MEC nº 69, definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Nota-se neste instrumento um certo avanço, especialmente ao nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina. A Educação Especial é entendida como parte integrante de Educação da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que, daí para frente, é praticamente abolida nos textos oficiais (MAZZOTA, 2001, p. 76).

A Constituição Federal de 1988 tem como objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho é contemplada no artigo 205. No art. 206, inciso I, temos que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A CF/88 destacou a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência com a promoção à vida comunitária, além da garantia de benefícios ao indivíduo com deficiência e a criação de programas de prevenção e atendimento a especializado ao deficiente. Neste momento, o movimento de inclusão ganhou força e se ampliou graças à luta pelos direitos

humanos, objetivando a conquista de igualdade e equiparação de oportunidades de educação para todas as crianças.

Observou-se que o interesse pela educação da PCD se ampliou, provocando debates antes e depois da Constituinte. A nova Constituição garante atendimento a esse público, preferencialmente na rede regular de ensino e, neste momento, utilização da expressão “deficiente” já não era adequada. O termo trazia a ideia de “falta”, de “defeito”, de incompletude, o que era adequado a um Estado Democrático de Direito. A expressão usada, portanto, foi “pessoa portadora de deficiência”.

Para os moldes de 1988, a terminologia está mais do que adequada. Entretanto, com a Convenção da ONU, a expressão correta passou a ser “pessoa com deficiência”. E isso porque a pessoa não “porta” uma deficiência. As deficiências não são portáveis. Assim, a expressão adequada é “pessoa com deficiência”, nos termos da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi incorporada ao texto constitucional por força do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto 6.949/2009.

Em 1989, a Lei Federal 7.853, de 24 de outubro, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno. Ou seja, o não cumprimento do que é estabelecido na Lei configura,

[...] como crime passível de punição com multa de um a quatro anos de prisão recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar sem justa causa, a inscrição do aluno deficiente em estabelecimento de ensino de qualquer grau, público ou privado, regulamentado através do Decreto 3.298 da Lei 7.853/89 no artigo 8 que trata da Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. (BRASIL, 1989).

Essas conquistas se ampliaram na medida em que houve inúmeras reuniões envolvendo organismos internacionais, como o UNICEF e a UNESCO, ao longo da década de 1990. A partir daí, outras leis que garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência foram implementadas, entre elas a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, entrando em vigor em 2 de setembro de 1990.

O Brasil ratificou a convenção e seus protocolos através do Decreto N° 99.710, de 21 de novembro de 1990. A CDC é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história

universal, sendo ratificada por 196 países, e com o objetivo principal de promover a proteção da criança e do adolescente. Em seu Art. 2º da CDC, Decreto nº 99.710/1990, trata que,

Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. (BRASIL, 1990, p. 2).

O Brasil, assim como os demais Estados Partes, se comprometeu a adotar todas as medidas necessárias para a implementação dos direitos reconhecidos pela Convenção e adotar as medidas utilizando ao máximo os recursos disponíveis, e quando necessário, mediante cooperação internacional. Assim, o Art. 23, inciso III reconhece e afirma que:

Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual. (BRASIL, 1990, p 6)

Ainda no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março, na cidade de Jomtien, na Tailândia, previu que as necessidades educacionais básicas fossem oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. O Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que reitera no Art. 54, capítulo III os direitos garantidos na Constituição como o “atendimento educacional especializado para os alunos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa disposição, além de garantir um atendimento adequado às necessidades da criança, busca evitar qualquer tipo de segregação conforme já havia sido definido na Constituição Federal de 1988 e reforçou o que foi defendido nos eventos mundiais ocorridos garantindo o direito da criança com deficiência a receber esse tipo de atendimento o que fica claro no Capítulo IV que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer no,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990, p.17)

No mesmo entendimento, o Art. 54 completa que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Em 1996, fechando este ciclo de propostas e desenvolvimento que a Educação Especial ou, mais precisamente, que a história da assistência à infância conquistou, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que converge com a legislação federal e aponta que a educação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Nesse percurso, observou-se que, nos últimos trinta anos, ocorreram importantes mudanças no cenário da educação inclusiva e dos direitos das PCD no Brasil. A legislação brasileira é relativamente avançada em relação às garantias de direito à educação na rede regular de ensino, e o sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação à matrícula e à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas. Essas conquistas formam um conjunto histórico fruto de árduas lutas, o que não foi muito diferente nos demais países.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei N. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da PCD, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O decreto supracitado caracteriza a pessoa com deficiência intelectual como a que tem:

Um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: (a) comunicação, (b) cuidado pessoal, (c) habilidades sociais, (d) utilização dos recursos da comunidade, (e) saúde e segurança, (f) habilidades acadêmicas, (g) lazer e (h) trabalho. (BRASIL, 1999, p. 30).

Além de caracterizar a pessoa com deficiência, o documento com 60 artigos tem por objetivo o que ele próprio decreta como “A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam

assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1999).

No texto, fica evidenciada a responsabilidade do poder público pelo cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, bem como dos deveres de órgãos públicos na execução, fiscalização e implementação de alterações necessárias, como elaboração de planos e programas. Nele, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE assumem a responsabilidades de zelar pelo efetivo cumprimento do decreto e acompanhar políticas e ações, como também propor estudos e campanhas que visem melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ele aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Importantes passos foram dados, tais como o intercâmbio democrático entre Estado e sociedade civil, como a Declaração de Madri, de 23 de março de 2002, que define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, mudança de atitudes, a vida independente, entre outros e a Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002, fruto da conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias declaram 2004 como o Ano das PCD e Suas Famílias.

Em 14 de julho de 2005, foi instituído, pela Lei Nº 11.133, o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência.

Houve, ainda, a realização inovadora das 1º e 2º Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 e 2008, assim como encontros nacionais de conselhos estaduais relacionados ao tema, que possibilitaram maior participação da sociedade civil na discussão sobre a direção que o Brasil iria seguir em relação a esta área.

Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas em sua assembleia geral institui a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor no dia 3 de maio de 2008 ao ser assinada pelos 20 países membros. Este documento trouxe a

definição de pessoa com deficiência associado às limitações de cada sujeito e as desvantagens e impedimentos que a sociedade proporciona à pessoa que possui algum tipo de deficiência. A Convenção define a pessoa deficiência como:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, Art.1).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como seu protocolo facultativo que, pela primeira vez com força de preceito constitucional, fato que delimitou toda a discussão em torno de um possível estatuto dos direitos da pessoa com deficiência. As principais decisões adotadas nesses fóruns foram incorporadas integralmente ao 3º Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH3), lançado em dezembro de 2009, sobretudo no que diz respeito à pessoa com deficiência, já que foi deliberado sobre alguns direitos efetivos, tais como:

Ampliar e disseminar políticas de saúde pré e neonatal, com inclusão de campanhas educacionais de esclarecimento, visando à prevenção do surgimento ou do agravamento de deficiências.  
Assegurar o direito das pessoas com deficiência e em sofrimento mental de participarem da vida cultural em igualdade de oportunidade com as demais, e de desenvolver e utilizar o seu potencial criativo, artístico e intelectual (BRASIL, PNDH-3, 2009).

Além disso, o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3, aprovado pelo Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, reforça o papel da equidade no Plano Plurianual e dedica especial atenção em seus objetivos estratégicos às pessoas com deficiência e à efetivação de seus direitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) veio à luz em 2008, não como um documento normativo, mas orientador, que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o *corpus* legal das políticas de Educação Especial. A PNEEPEI apresenta e define o Público-alvo da Educação Especial – PAEE, que incorpora os sujeitos considerados nos documentos internacionais e agrega outras categorias, como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação, e apresenta como objetivo a garantia do “[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 8).

A PNEEPEI se constitui como a principal referência para o desdobramento de outros documentos normativos que definem ações e programas educativos na perspectiva da educação inclusiva, com a ênfase à Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, e o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o AEE, determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais. Estas fontes regulamentam o acesso à educação básica pela matrícula de alunos da educação especial, no ensino comum e no AEE e considera a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como local prioritário e privilegiado da inclusão escolar.

Considerando pessoas com deficiência aquelas impedidas da participação plena e efetiva na sociedade, devido a sua limitação de longo prazo, sejam de natureza física, intelectual ou sensorial, o Estatuto da Pessoa com Deficiência adequa o sistema legal brasileiro às exigências da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência de Nova Iorque, da qual o Brasil é signatário, que foi ratificada pelo Congresso Nacional por intermédio do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008 e promulgada pelo Decreto Legislativo nº 6469 de 25 de agosto de 2009.

No período de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), resultado de um processo de construção coletiva a partir da articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil. O documento apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constituiu como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. Com o intuito de apontar perspectivas para o Plano Nacional de Educação (PNE) que teve vigência no decênio 2011- 2020 e contou com a presença da concepção inclusiva em todo o documento, sobretudo no Eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Assim o CONAE (2010, p. 29-30) preconiza que:

É fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas

e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade. Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Com isso, o Brasil avança em relação à garantia dos Direitos Humanos, com a sociedade assegurando mais liberdade, igualdade e solidariedade. Essa liberdade começa com a eliminação das barreiras físicas e de atitude, as barreiras do preconceito e as que impedem a igualdade nas oportunidades de emprego. Além disso, ainda houve avanços nos marcos institucional e regulatório como o Decreto nº 7.612, de 2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, a Lei nº 10.436, de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, o Decreto do Cão Guia, Lei 11.126/2005 e a elevação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) ao status de Secretaria Nacional, 20 anos depois de sua criação em 1989.

Em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei 13.146, Lei Brasileira da Inclusão- LBI também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei entrou em vigor em 3 de janeiro de 2016, e se caracteriza como um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania. Com mais garantias e direitos em uma série de inovações à abordagem social e jurídica da pessoa com deficiência se tornando um marco para esta. A LBI trouxe regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência com o objetivo de garantir a sua inclusão social e o exercício da cidadania com condições de acesso à educação e à saúde, estabelecendo punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da população. O Art. 1º da lei 13.146/2015 diz que:

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. (BRASIL, 2015).

Essa norma estabelece a inclusão da pessoa com deficiência e assegura a promoção das condições de igualdade em exercício do direito das liberdades fundamentais entre os cidadãos. Além disso, a deficiência deixou de ser considerada como uma condição estática e



biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, conforme disposto no Artigo 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. (BRASIL, 2015, p. 1).

Entre outras coisas, a LBI assegura às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, estabelece o dever do Poder Público de instituir projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Isso requer, também, a preparação do profissional que lida diretamente com esse trânsito de interações. Assim, o Artigo 27 da Lei 13.146/2015 preconiza que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além disso, a Lei da Inclusão trouxe outros avanços ao tratar da obrigatoriedade que as escolas privadas têm na promoção da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e capacitar medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro nas mensalidades e matrículas das crianças com deficiência.

Em 2016, as Olimpíadas, realizadas no Rio de Janeiro, foram um importante evento, que trouxe novos avanços para a inclusão das pessoas com deficiência, não só assegurando acessibilidade nas novas construções, mas com a criação de estruturas permanentes que tendem a ampliar as chances dos esportes paraolímpicos. A realização de uma Olimpíada, além de ser um dos maiores eventos esportivos do mundo, deixou para a cidade mobilidade e acessibilidade, tornando-a mais inclusiva, não só para atletas e turistas, mas principalmente para a sua própria população.

Um novo avanço em relação à inclusão foi a Lei 14.020/2020 convertida a partir da medida provisória 936 de 1º de abril de 2020 e sancionada em 06 de julho de 2020 que

instituiu o Programa Emergencial de Manutenção de Emprego e Renda, durante a pandemia causada pelo novo coronavírus<sup>3</sup> ao proibir a demissão da pessoa com deficiência sem justa causa durante o estado de calamidade pública.

Em 2020, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

As discussões em torno da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) tornou-se tema polêmico para o cenário educacional diante de uma lei que gerou controversas. A nova PNEE estabelece que a Educação Especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Isso significa que sempre haverá preferência pela escola regular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas isso não exclui o atendimento nas escolas especializadas para os estudantes que precisarem delas.

Essa oferta deve ser feita em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, sem que haja discriminação ou preconceito. As entidades de classe que representam as pessoas com deficiência, em suas análises e percepções, consideram esse decreto um retrocesso e se manifestaram publicamente quanto a isso. Pesquisadores da área têm apontado que a nova lei, ao permitir essa escolha, pode abrir brechas para que ocorra novamente a segregação nas escolas sem motivos, uma vez que todos os alunos têm suas necessidades educacionais específicas que também precisam ser atendidas em sala de aula.

De acordo com a nova PNEE, desde 2008, o número de matrículas na educação especial inclusiva apresentou um crescimento exponencial, já que, em 11 anos, houve um crescimento na ordem de 190% no número de matrículas na rede regular de ensino. Com um aumento real na ordem de 79,8% no período que compreende de 2008 a 2019, houve, nesse intervalo de tempo, um aumento de 696 mil matrículas para mais de 1,25 milhão em 2019. Segundo o documento, em 2008, 320 mil matrículas foram referentes a classes exclusivas e 376 mil referiam-se a escolas comuns (convencionais ou regulares).

Segundo o Censo Escolar de 2019, 87,2% dos estudantes do público-alvo da educação especial inclusiva estavam matriculados em classes comuns e 12,8% estavam em escolas especializadas. Por ser controverso, o decreto vigorou por cerca de 60 dias, causando

---

<sup>3</sup>Os coronavírus são uma grande família viral, conhecidos desde meados de 1960, que causam infecções respiratórias em seres humanos e em animais. Geralmente, infecções por este vírus causam doenças respiratórias leves a moderadas, semelhantes a um resfriado comum. No entanto, alguns coronavírus podem causar doenças graves com impacto importante em termos de saúde pública, como a Sars (Síndrome Respiratória Aguda Grave) que é o caso do novo coronavírus, identificado em dezembro de 2019 na China e que, até o momento, já causou por volta de 4,5 milhões de mortes no mundo.

polêmica, foi suspenso e dividiu opiniões, sobretudo do movimento de luta pelo direito à educação que se posicionou contrário a redação da nova PNEE.

O plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a decisão do Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, Ministro Dias Tofolli, de determinar a suspensão do Decreto nº 10.502/2020 que, ao instituir a PNEE/2020, designou espaços segregados para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O decreto foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil.

A PNEE/2020 defendia a implantação de classes e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, a previsão de escolas especiais, voltadas apenas a alunos com deficiência, já é algo superado desde 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que preconizava a matrícula em turmas regulares, com apoio complementar especializado dependendo de cada caso.

De acordo com publicação do Ministério da Educação acerca do tema, essa iniciativa garante as famílias que têm pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação a possibilidade de escolha tendo o direito de matricular seus filhos em escolas exclusivas ou em classes comuns. Possibilidade ampliada, de acordo com o MEC pelo decreto 10.502:

A abordagem educacional inclusiva que subjaz à PNEE 2020 reafirma o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. (PNEE/MEC, 2020, p. 41)

Dessa maneira, o MEC expressa preocupação de acrescentar o respeito à pessoa e à sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha e enfatiza ainda que o PNEE deu outra vertente a ênfase que vinha sendo dada na inclusão total, já que os sistemas de ensino no Brasil sempre se organizaram por meio de escolas comuns do sistema regular, escolas especializadas e escolas bilíngues de surdos.

## 2.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Até o século XVIII a deficiência intelectual era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que, de acordo com Aranha (2001, p. 8).

Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.

A partir do século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência e, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

No Brasil, a primeira instituição direcionada para atender as pessoas com deficiência mental<sup>4</sup>, surgiu em 1874, o Hospital Juliano Moreira, na Bahia que, ainda seguindo o modelo da Institucionalização, o atendimento era feito por meio da medicina, não havendo dados que remetam a assistência educacional neste período no país.

Somente no século XX, a deficiência intelectual passou a ser vista não mais como impedimento, mas como parte das características do sujeito. Essa foi uma das razões para que, a partir desse momento, as pessoas com deficiência intelectual se tornassem alvo de pesquisas e de ações de saúde e de educação, as quais pretendiam levar em conta as suas condições de desenvolvimento. Na primeira metade deste século, uma das figuras que mais se destacaram nos estudos sobre as pessoas com deficiência foi o psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Seus trabalhos no campo das deficiências trouxeram importantes contribuições para a compreensão das pessoas que fazem parte deste público alvo. Na sua concepção, não havia distinção quanto ao desenvolvimento ontogenético das crianças com ou sem necessidades especiais e caberia à psicologia tentar entender o que caracterizava o desenvolvimento diferenciado entre as crianças com e sem deficiência, destacando, em especial, as peculiaridades na ontogênese das que tem algum tipo de deficiência.

Assim, um dos objetivos de Vygotsky era estabelecer uma pedagogia para essas crianças enfatizando as mediações sociais, pois, do seu ponto de vista, “[...] seria necessário o

---

<sup>4</sup> O termo Deficiência mental era a expressão aceita e utilizada na época.

estudo da dimensão social, já que considerava que o desenvolvimento psicológico do ser humano se daria pela sua vinculação ao grupo social”. (BEYER, 2006, p. 104).

A obra de Vygotsky foi centrada na ideia da emergência de novas formas de compreensão da *Psyché*<sup>5</sup> humana. Numa sociedade acostumada a uma concepção imutável e estática do indivíduo e da sociedade. Sua contribuição, contrariando a herança deixada por parte das ciências sociais e psicológicas, vê aquelas entidades como sistemas complexos, constantemente submetidos a processos de desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky em relação às deficiências inicialmente seguiam uma abordagem quantitativa, baseada numa visão puramente clínica. Neste sentido, a deficiência era medida e quantificada em níveis, ou seja, havia apenas uma concepção aritmética da deficiência. Com o passar do tempo e aprimoramento de seus estudos começaram a enfatizar não mais as limitações e sim às habilidades que crianças com deficiência possuísem.

Para Vygotsky (1997, p. 8), “entretanto, essas crianças não eram menos desenvolvidas que as outras, consideradas “normais”; antes, elas possuíam suas peculiaridades, principalmente qualitativas, pelas quais se distinguiam, em seu desenvolvimento, das outras crianças.” Neste período as pessoas com deficiência eram referenciadas como débeis, anormais, retardadas, imbecis ou idiotas. Essas terminologias remetiam à ideia de que essas crianças eram inferiores as outras, no entanto não eram utilizadas no sentido estritamente pejorativo e sim como denominação. De acordo com Sasaki (2005) os termos aleijado, defeituoso, incapacitado ou inválido eram utilizados com frequência até a década de 80. No entanto:

A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra “pessoa”: “Puxa, os deficientes são pessoas?!”. Aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso o TERMO CORRETO pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje. (SASSAKI, 2005, p. 2)

De acordo com Bezerra e Martins (2010), na concepção vygotskiana, o conceito de deficiência intelectual seria o mais difícil e indefinido das deficiências no campo da

---

<sup>5</sup> A palavra “psique” vem do grego *psykhé*, um termo utilizado para retratar a alma ou o espírito. Ela está diretamente relacionada à psicologia, e seu conceito inclui a personalidade de modo geral: os pensamentos, sentimentos e comportamentos, sejam eles conscientes ou inconscientes. A função da psique é guiar os indivíduos para que eles se adaptem a determinado ambiente (social e físico), enquadrando-os. Ela é formada por sistemas e níveis diferentes, mas que se relacionam entre si.

pedagogia especial, já que suas causas poderiam estar relacionadas tanto às questões orgânicas ou hereditárias, quanto a fatores sociais.

Em relação ao conceito de Deficiência intelectual no decorrer dos anos observa-se que passou por diversas definições e terminologias, por exemplo: Oligofrenia, Retardo mental, Atraso mental, Deficiência mental, entre outros. Mais recentemente alguns outros termos foram utilizados para se referirem a DI, tais como atraso mental, deficiência mental, deficiência intelectual e déficit cognitivo. O termo “deficiência intelectual” foi utilizado pela primeira vez na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, evento realizado na cidade de Montreal no Canadá em 2004, e organizado pela Organização Pan-Americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS). No documento síntese desse evento, é mencionada a coexistência de dois modelos de compreensão da deficiência: o médico e o social. A OMS, em parceria com o Montreal PAHO/WHO O Centro Colaborador para Pesquisa e Treinamento em Saúde Mental desenvolveu um projeto com o objetivo de identificar recursos e serviços relativos à deficiência intelectual em todo o mundo. O relatório deste projeto “Atlas: Recursos Globais para Pessoas com Deficiência Intelectual” traz informações relativas, entre outros, a terminologia e sistemas de classificação utilizados em 147 países relacionado a deficiência intelectual. Em relação a terminologia, de acordo com Belo et al. (2008, p 7.):

O termo atraso mental foi mais usado nas respostas dos 147 países abrangidos (76%), seguido de dificuldades intelectuais (56,8%), incapacidade mental (39,7%), dificuldade mental (39%), dificuldades de aprendizagem (32,2%), dificuldades desenvolvimentais (22,6%) e deficiência mental (17,2%).

O termo “deficiência mental” muito utilizado antes do ano 1980 foi substituído por “deficiência intelectual”, termo mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

Para tanto, Sassaki (2005, p.3) afirma que:

Em 1992, a então Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, em inglês) adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade

acadêmica, lazer e trabalho. A AAMR, em reunião de novembro de 2006, decidiu que, a partir de 1º/1/07, passará a chamar-se Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, em inglês).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (2010) referência mundial na área, que atualmente utiliza um modelo multidimensional, considerado pelos especialistas um modelo completo e eficiente para explicar a deficiência intelectual define deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos. O modelo utilizado pela AAIDD está pautado em cinco dimensões: Dimensão I– Habilidades Intelectuais; Dimensão II – Comportamento Adaptativo; Dimensão III – Participação, Interações e Papéis Sociais; Dimensão IV – Saúde e Dimensão V – Contextos.

A terminologia deficiência intelectual imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social.

Segundo Belo et al. (2008, p7.) a AAIDD propõe a utilização da terminologia “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais” para tanto,

A definição de deficiência Intelectual/Dificuldades Desenvolvimentais implica três conceitos-chave. O primeiro, dificuldades, refere-se às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade. Estas devem ser consideradas atendendo ao contexto e a fatores pessoais, bem como às necessidades de apoio individualizados. A consideração dos apoios necessários é importante, na medida em que promovem o funcionamento, a auto-determinação, bem como o bem-estar e a qualidade de vida da pessoa. O segundo conceito, a inteligência, envolve a capacidade para pensar, planejar, resolver problemas, compreender e aprender. Apesar de algumas críticas, a inteligência é representada pelos resultados de QI obtidos em testes estandarizados (aplicados por profissionais com formação adequada). Por fim, o comportamento adaptativo representa as competências conceituais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no cotidiano.

Portanto, a contribuição advinda com essa definição está no novo sistema de classificação. Ao invés de graus de intensidade da DI, considera-se necessidade de apoio que o indivíduo necessita, nos diversos domínios do funcionamento, seja ele intelectual, adaptativo, emocional e físico.

A terminologia que foi adotada e considerada menos estigmatizante para as pessoas é a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Esta designação vem sendo definida a partir da reflexão crítica que considera a dificuldade como o centro da problemática, partindo do princípio de que, com apoios adequados, o indivíduo poderá adaptar-se tanto quanto

possível às exigências do meio, já que existe uma perspectiva estática na designação de deficiência, que muitas vezes é compreendida como irreversível e, portanto, torna-se desencorajadora de apoios que versem sobre o desenvolvimento global da pessoa que apresenta limitações.

Essa designação apresenta um carácter dinâmico, assim como o diagnóstico, podendo mudar de contexto para contexto de acordo com a variação das competências adaptativas da pessoa às situações a que é exposta.

O termo *intelectual* parece não acarretar discordância, e é adotado pelas nomenclaturas existentes, (consideradas) recentes, como a Deficiência Intelectual e Dificuldade Intelectual. Os mesmos autores acrescentam que, neste caso, este novo termo é o mais correto não só porque o intelectual se refere a um conjunto de fatores subjacentes ao funcionamento da inteligência e avaliados pelos vários instrumentos de avaliação (fatores espaciais, numéricos, verbais...), sendo mais analítico do que o termo mental que indicia o funcionamento da mente como um todo.

### **2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação é um direito de todos e deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana bem como para a construção da cidadania global, plena, livre de preconceitos que reconhece e valoriza as diferenças, tornando-se necessário, para tanto, o incentivo do respeito aos direitos e liberdades humanas. Para a efetivação de uma educação inclusiva na escola, é necessário que haja a colaboração da Educação Especial, como propôs Correia (2003). Portanto,

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

Dessa forma, enfatizando a necessidade da formação integral do indivíduo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade



básica com início na educação infantil que é a fase inicial da formação acadêmica, período marcado por descobertas e muito aprendizado já que é o primeiro contato que a criança tem com a escolarização. Desse modo,

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008)

Ao entender que a inclusão favorece a valorização da dimensão humana e que, portanto, deve garantir os direitos fundamentais desde os primeiros anos da vida escolar a BNCC que é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, somando-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Portanto, a BNCC declara seu compromisso com a Educação Integral do aluno reconhecendo, assim, que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Neste sentido, a BNCC, em consonância com os demais documentos oficiais da educação brasileira, defende a participação igualitária e não excludente de todos os estudantes. De acordo com o documento (BRASIL, 2017, p. 14) “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Para tanto, cabe a escola o dever de estar preparada para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. No entanto, antes de tudo é necessário compreender que, cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam

únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem. Portanto, um dos maiores desafios que a escola enfrenta é o saber trabalhar com as diversidades construindo um novo conceito do processo ensino-aprendizagem para eliminar, definitivamente, o seu caráter excludente, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

De acordo com Mantoan (2004, p. 7-8): "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza." Neste ponto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva endossa os preceitos do movimento mundial pela educação inclusiva que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Para tanto,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Neste sentido, Mantoan (2003, p.16) afirma que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Assim, Mantoan (2003, p.20) afirma que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Portanto, a Educação Inclusiva assume-se como promotora da evolução de todos os alunos, bem como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de cada um. Defendendo a escola como comunidade educativa, que oferta um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos sem exceções. Reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, aposta no novo paradigma

organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos. Segundo Mantoan (2003, p. 36)

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Neste sentido fica evidente que igualdade de acesso à educação não garante necessariamente a inclusão, equidade ou justiça social. Para tanto é necessário à implementação de ações articuladas que garantam a permanência, com sucesso, dos alunos na escola. Só neste sentido teremos uma escola eficaz, que garanta a educação para todos e como direito do cidadão caracterizando assim a prática da equidade. Se o princípio da igualdade é o valor essencial que permeia a ideia da inclusão que preceitua tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais, a igualdade de oportunidades não quer dizer mesmas escolhas, ela permite possibilidades de escolhas, de viver dignamente com seus valores, aptidões e desejo. Com isso, a igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver. Diferença e desigualdade são conceitos que se opõem, visto que igualdade inclui o direito à diferença. Para que este princípio seja efetivado é preciso haver mudanças, segundo Mantoan (2003, p.31),

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos.

Por meio da Educação Inclusiva são efetivados no ambiente escolar conceitos como aceitação e valorização das diferenças, desenvolvimento de potencialidades, integração e respeito, tornando o espaço escolar um espaço igualitário e de oportunidade para todos. E como parte indispensável da sociedade, a escola tornando-se inclusiva contribui com a aceitação, a inclusão e a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência ou sem deficiência, porque a ideia da inclusão não somente garante o acesso à entrada de alunos e alunas nas escolas, mas, tem por objetivo eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação de todos os alunos no processo educativo.

Na escola inclusiva o processo educativo é caracterizado como sendo um processo social, onde todas as crianças que têm necessidades educativas especiais ou não tenham o direito participar de todo o processo de escolarização.

Na educação inclusiva todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, ela se baseia em uma cidadania global, que inclui a todos, sem preconceitos onde todos os alunos aprendem que também fazem parte da diferença, já que partem do princípio que ninguém é igual a ninguém. A educação especial, por sua vez, é voltada exclusivamente para os alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação sendo complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo a função de eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes. Isso é o que Mantoan (2003. P. 14) chamou de “cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

A Educação especial é, desse modo, a modalidade de ensino que está inserida dentro da educação Inclusiva, nos diferentes níveis e graus de ensino, visa promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos público-alvo. Assim, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo e atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Portanto, a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos favorecendo a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Ela se desenvolve em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada aluno através da adaptação das escolas para que todos os educandos possam ter acesso a uma educação capaz de responder às suas necessidades. Para isso, é preciso reorganizar a escola, sobretudo pedagogicamente para que, no contexto escolar, sejam abertos espaços de diálogo, cooperação e solidariedade para garantir uma educação que não segrega e que liberta. Para Sasaki (2004, p. 2)

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no

documento, A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.

Para que a escola comum se torne inclusiva é preciso que gestores, coordenadores, professores e profissionais do atendimento educacional especializado atuem de forma colaborativa entendendo que todos os estudantes são responsabilidade da escola como um todo. O caminho para isso deve ser a partir da ressignificação do sistema escolar, por parte de todos que fazem parte da educação do direito à educação das pessoas com deficiência e a transformação da educação especial como uma modalidade de ensino, que passou a atuar de forma complementar, e não substitutiva à escolarização. Entre outras coisas, é preciso repensar a formação de professores,

A fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

No geral o professor deve, em sua prática pedagógica, repensar, interpretar, propor métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, considerando, entre outros aspectos, as NEE e suas limitações específicas de aprendizagem. Para isso é preciso estar preparado e em constante formação, sobretudo os professores especializados que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, que devem obrigatoriamente, ter formação específica para atender no AEE trabalhando às necessidades especiais dos alunos e discutir junto com todo o corpo docente sobre as adaptações específicas para cada aluno.

## **2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O Atendimento Educacional Especializado foi criado para dar um suporte aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, público-alvo instituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica foram implementadas a partir da publicação da Resolução

CNE/CEB n° 04/2009, que tem o intuito de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos. Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB n°04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A LDB (9394/96) trata da Educação Especial, mas essa nomenclatura, constante nela, não se trata do mesmo entendimento que, no passado, já foi aceito e utilizado de uma educação em salas e escolas especiais. Segundo o art. 58 da LDB, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”. O AEE é um serviço da educação Especial que, como já mencionado, visa complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência na rede regular de ensino, por meio de recursos, métodos e currículos que atendam às especificidades da comunidade escolar. O parágrafo primeiro do Art. 58, e o inciso primeiro do Art. 59 determinam que:

§ 1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59 I os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996, p. 21).

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009) e constitui a parte diversificada do currículo dos alunos com NEE, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. De acordo com o Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011 em seu Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar

as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Neste sentido,

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Com isso, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. O Artigo 3º do mesmo decreto trata dos objetivos do AEE que são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Para garantir a efetivação dos objetivos do AEE torna-se necessário que este serviço seja desenvolvido por um professor que, além de formação inicial que o habilite para o exercício da docência deve ser especializado em educação especial, para que seja capaz de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo, que são os que têm deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Portanto,

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado (MACHADO, 2010. p. 61).

O AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que é um espaço organizado com equipamentos mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, e de acessibilidade e equipamentos específicos projetado para oferecer suporte necessário às NEE dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Para que o município seja contemplado com a SRM, o MEC disciplinará requisitos, condições de participação e procedimentos à apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao AEE de acordo com o disposto no Artigo 4º do Decreto N. 6.571/2008 (BRASIL/MEC, 2008) o programa de implantação de Salas de Recursos exige a adoção, como critério, de três ações: adesão ao Programa Todos pela Educação; elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR); e o registro no Censo Escolar de matrícula de alunos com deficiência. Como contrapartida para a operabilidade da Sala de Recursos, as respectivas secretarias municipais de educação deverão disponibilizar as escolas de ensino regular professores com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para atuação no Atendimento Educacional Especializado e, também, oferecer espaço físico à implantação da Sala de Recursos.

O atendimento na SRM ocorre de forma paralela ao horário que o aluno está na classe comum. No entanto, a articulação entre o professor do AEE e os professores da sala de aula comum deve ser estabelecida constantemente, visando, de acordo com Brasil (2008) a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A SRM no sentido de ser flexível na promoção dos diversos tipos de acessibilidade ao currículo observando as necessidades de cada contexto educacional. Neste sentido, uma mesma SRM pode atender alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas habilidades/superdotação conforme cronograma e horários pré-estabelecidos.

Na SRM, são utilizados exemplos práticos de introdução, formação e utilização de recursos assistidos, os recursos de informática (computador), orientação, preparação, material pedagógico didático acessível entre outros métodos e técnicas de ensino. Como exemplo, temos a utilização de jogos que favorecem o processo de inclusão dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

Para que o AEE tenha seu objetivo efetivado, é preciso que o professor conheça seu aluno, as suas particularidades e suas limitações, para que possa atuar de forma integrada com o professor da sala regular.

O maior objetivo do AEE, ofertado na SRM, é oferecer uma educação acessível e que inclua o aluno na convivência social e escolar, zelando pela sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial, pois é na escola, esse espaço privilegiado de formação dos



educandos, que se representa, para muitos, a única oportunidade de acesso ao saber historicamente acumulado, onde os educando podem se apropriar da capacidade crítica e reflexiva, dos sentimentos de solidariedade e respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos.

### 3 JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação com seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, de modo a propiciar novas descobertas, revelando segredos escondidos explorando, assim, um mundo desconhecido. Em relação ao conceito de jogo existe uma discussão sobre as atividades que podem ser ou são realmente jogos considerando a acepção mais estrita da palavra Kishimoto (2005) discute sobre a diversidade e a dificuldade implicadas no conceito de jogo, e destaca que existem ilimitadas atividades como essa, cada uma com sua especificidade. A autora dá exemplos de jogos, como a amarelinha, o xadrez, a dama, o brincar de mamãe, a construção de objetos, o dominó. Chegar ao conceito é tarefa ainda mais complexa ao se perceber que uma mesma prática pode ser vista como jogo em determinadas situações ou não-jogo, sendo aplicadas a outras. Como exemplo, temos o uso de arco e flecha, o qual, sendo utilizado por uma criança não indígena, é apenas uma brincadeira, mas, sendo utilizado por uma criança indígena, será visto, por sua comunidade, como forma de preparo para a vida adulta.

De acordo com Huizinga (2010, p. 24)

É possível que alguma língua tenha conseguido melhor do que outras sintetizar os diversos aspectos do jogo em uma só palavra, e parece ser esse o caso. A abstração de um conceito geral de jogo penetrou uma cultura muito mais cedo e de maneira mais completa do que outra, com o curioso resultado de haver línguas extremamente desenvolvidas que conservaram o uso de palavras inteiramente diferentes para as diferentes formas de jogo, tendo esta multiplicidade de termos entravado a agregação de todas as formas em um termo único.

Este mesmo autor afirma que, ao se falar de jogo como algo que todos conhecem e ao procurar analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, é preciso ter em mente que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que se usa para exprimi-la. Para ele, nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de “concepção” foi feito mais de uma vez.

Confome Xexéo et al. (2017, p. 4),

Jogos são atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não-produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam interativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e

ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio.

Independente de se chegar a um consenso sobre o conceito de jogo, o uso de atividades lúdicas como o jogo é fundamental tanto para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, quanto para a socialização e a aprendizagem, pois se trata de uma tecnologia educacional de facilitação da expressão individual, interação grupal e veiculação de novas informações favorecendo a aprendizagem divertida, dinâmica e de sucesso, já que nele o participante enfrenta desafios, testa seus limites, enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico, além de leva-lo a formular e avançar em suas hipóteses e solucionar problemas. O ambiente lúdico do jogo é um espaço privilegiado para a promoção da aprendizagem.

Em relação à história do jogo, não encontramos uma data exata do início da sua utilização e, mesmo havendo indícios de que os jogos e brincadeiras surgiram antes mesmo de algumas culturas, sendo bastante antigos, alguns estudos indicam que os jogos surgiram na Grécia e em Roma. Para Kishimoto (2004), sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, as quais, através de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram marcas em seus praticantes. Kishimoto (2005, p. 15) afirma que:

Não se conhece a origem desses jogos, sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem da mesma forma.

De acordo com Nallin (2005, p. 3) o jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e na Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava a uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir deste momento histórico, os jogos foram vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. (NALLIN, 2005, p. 6). O jogo só começou a ser visto por outra vertente, perdendo o caráter de reprovação, durante o Renascimento, quando começou a fazer parte da vida cotidiana dos jovens e a ser utilizado para diversão. Barbosa (2015, p. 3) aponta que:

Os jogos sempre fizeram parte do contexto histórico do homem e foram se moldando de acordo com a necessidade de cada época. Inicialmente não

eram vistos de forma lúdica e sim como um recurso para sua sobrevivência, distração e sofrendo adaptações ao longo dos séculos conforme a necessidade de cada povo.

Neste sentido, Brougère (1998 apud BARBOSA, 2015, p. 4), afirma que cada cultura repassa aos seus descendentes suas formas e maneiras de praticar os jogos e brincadeiras, e que, por mais que tenhamos algumas dessas brincadeiras e jogos iguais, suas denominações, ou até mesmo a forma de brincar, são diferentes. Portanto, as atividades lúdicas, entre elas os jogos, mesmo com denominações diferenciadas, provam sua importância por apresentarem influências significativas para o processo de desenvolvimento físico e intelectual na pessoa que o pratica, oportunizando-lhe a construção de conhecimentos através das relações socioculturais. Para Nallin (2005, p. 20):

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

Na antiguidade as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e participavam dos mesmos jogos e brincadeiras juntamente com os adultos. Dada a importância do brincar para a criança, partimos do pressuposto que o lúdico é importante no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois a brincadeira é intrínseca à vida da criança, numa forma de reconhecimento de si mesma.

Quando a criança brinca com outra, ela estabelece relações sociais, testa sua liderança pratica a habilidade acordos e constrói novas possibilidades.

O jogo desperta habilidades para a formação do aluno enquanto indivíduo social. A esse respeito, conforme Antunes (1998, p. 36)

(...) sabe-se que não existe ensino sem que ocorra a aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno. (...) É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe o estímulo a aprendizagem do aluno, (...) O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Em meados de década de 1930, os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. O sentido do jogo era considerado como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração, ao passo que a formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. (KISHIMOTO, 1993).

A ludicidade é um instrumento adotado pelo ser humano desde a infância até a fase adulta. Na infância é utilizada por meio do imaginário através de brincadeiras e jogos que podem contribuir com a imaginação e fantasias preparando o indivíduo, de forma leve para o mundo externo, dotado de situações reais. Se a criança se desenvolve através das brincadeiras e dos jogos, no contexto escolar essas atividades também devem estar relacionadas ao processo educativo. Melhorando assim, a compreensão de mundo da criança. De acordo com Salomão e Martine (2007, p. 4):

O Lúdico tem origem na palavra latina “lótus” que quer dizer “jogos” e “brincar”. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento, isto oportuniza a aprendizagem do indivíduo. A introdução do lúdico na vida escolar do educando é a maneira muito eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nossos conhecimentos e principalmente a forma de interagirmos.

Originalmente, os jogos, como recurso pedagógico, foram introduzidos na educação para o aprimoramento da leitura e do cálculo. Contudo, as instituições enxergaram a potencialidade da atividade lúdica para as diferentes áreas e, por isso, o uso de jogos vem se tornando um instrumento para a apropriação de conhecimento em qualquer disciplina. No entanto, a utilização do lúdico como recurso metodológico na educação, além do objetivo de desenvolver o aprendizado do aluno, também tem o objetivo do resgate histórico-cultural dessas atividades lúdicas, transformando a utilização deles em um momento para o reconhecimento do seu histórico familiar e de sua cultura regional. Nessa direção, Kishimoto (1993, p. 15) afirma que:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência sociais.

De acordo com Luckesi (2014, p. 13), a ludicidade não é um termo dicionarizado, porque, aos poucos, está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais

adequada do seu significado, tanto no significado, quanto em relação ao conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele. O mesmo autor retrata, ainda, que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas e observáveis. A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. Para esse pesquisador:

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressada por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância. (LUCKESI, 2014, p. 18).

Wittgenstein (1975), em sua obra *Investigações Filosóficas*, estuda a grande família composta por diferentes tipos de jogos e suas analogias. Diz ser o jogo um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados. Nessa mesma linha de pensamento, percebe-se que Wittgenstein (apud , 2005, p. 21 e 22).

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? [...], se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. [...] Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: [...] mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo de amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. — E digo: os “jogos” formam uma família.

Vemos, dessa maneira, que os jogos apresentam-se com dupla função: a lúdica e a educativa. A primeira é responsável por propiciar a diversão, o prazer e até o desprazer ao ser escolhido voluntariamente, ao passo que, na segunda, o jogo ensina ao indivíduo algo que o complete em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Neste caso, a situação ideal de aprendizagem torna-se aquela em que a atividade é significativa de tal modo que aquele que aprende a considera como um trabalho e como um jogo. O ambiente prazeroso de aprendizado criado a partir do uso do jogo é importante no sentido de que a criança joga não para se tornar mais competente, mas devido a uma motivação intrínseca à própria atividade. Consoante Antunes (1998, p. 38)

(...) Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento, e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. Entenda-se por habilidade operatória uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

O aprender brincando foi mencionado por Platão, em oposição ao uso, na educação das crianças, da violência e da opressão. Segundo Vieira (2017, p. 39), Platão, um dos maiores pensadores da Grécia Antiga, já afirmava que:

Os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos. O jogo e a cultura intelectual deveriam caminhar juntos na formação da personalidade. Introduziu também uma prática matemática lúdica. Dizia Platão que todas as crianças deveriam estudar Matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo desde o início atrativos em forma de jogos.

Neste mesmo pensamento sobre as atividades lúdicas, Vieira (2017, p. 39) retrata que Aristóteles, discípulo de Platão, dizia que, para educar as crianças, elas deveriam, em seus jogos, imitar as atividades sérias dos adultos, como forma de preparo para a vida futura. Os jogos que prevaleciam na época eram os de combate, destinados principalmente à preparação do soldado, ao passo que a brincadeira espontânea deveria ser utilizada como divertimento, atividade oposta ao labor, ao trabalho.

Ao mergulharem no mundo dos jogos, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Para Kishimoto (2005, p. 42), o jogo potencializa um aprendizado de forma lúdica:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Desse modo, ao utilizar determinado jogo, ela deve se familiarizar com algumas de suas características que podem transferir os jogadores, por um espaço de tempo, para um mundo diferente da vida cotidiana. De acordo com Kishimoto (1995), todo jogo acontece num tempo e espaço com uma sequência própria da brincadeira. A autora cita Christie (1991), que discute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos. Dentre as características, está a não literalidade, na qual as situações de brincadeira são caracterizadas por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. Neste caso, o sentido habitual é substituído por um novo. Como exemplo, temos a situação em que o ursinho de pelúcia serve como filhinho e a criança imita o irmão que chora. Outra característica é o efeito positivo, no qual o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria. Neste caso, quando a criança brinca livremente e se satisfaz, ela demonstra sua alegria por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.

A terceira característica citada é a flexibilidade, quando as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos, neste sentido, vêm demonstrando a importância da brincadeira para a exploração, na qual a ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Desse jeito, a brincadeira pode levar a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação.

Temos ainda, como característica citada por Christie (1991), a prioridade do processo de brincar, quando a criança, ao brincar, está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar, embora, algumas vezes, o jogo utilizado em sala de aula, com fins educativos, possa distorcer esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades em detrimento ao brincar por brincar.

Christie (1991) também destaca que o jogo infantil está pautado na livre escolha. Nesse caso, o jogo só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança, ou, caso contrário, é trabalho ou ensino.



Por último, a autora cita a característica do controle interno. No caso do jogo infantil, devem ser os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Neste caso, ao utilizar um jogo educativo em sala de aula, o professor deve ter cuidado para não introduzi-lo de forma coercitiva, já que, desse modo, não poderá oportunizar aos alunos liberdade e controle interno, priorizando, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Ao pensarmos no jogo, trazemos à mente, de forma inevitável, a criança que brinca e qual a função desse jogo no contexto sociocultural dessa criança. De acordo com Negrine (1994, p. 30), falar de jogo é falar de pulsão de prazer, uma vez que este é uma característica definitiva do jogo. Dessa maneira, o jogo faz com que a criança aprenda a refletir sobre os temas abordados em sala de aula e fazer a leitura simbólica do jogo infantil é um passo para entender o itinerário do prazer de pensar.

Kishimoto (1995) trata dos diferentes tipos de jogos destacando os simbólicos, que são promovidos pela ludicidade e que revivem a realidade; os jogos de regras, que trazem conhecimento sobre os direitos e deveres; os jogos motores, que desenvolvem a motricidade; e as brincadeiras cantadas e folclóricas, que refletem o conhecimento cultural repassado de geração para geração. Kishimoto, (1995, p. 47-48) afirma ainda que:

Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983,1989), começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e; um objeto.

Neste ponto, ao ser considerado como resultado de um sistema linguístico, o sentido do jogo vai depender da linguagem de cada contexto social, não tendo por objetivo compreender a realidade, mas manipular essa realidade de forma simbólica, pelos desejos da vida cotidiana. Para Caillois (1990 apud BARBOSA, 2015, p. 10), o jogo pode ser encarado essencialmente como uma atividade:

1. Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre.
2. Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos.
3. Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar.
4. Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida.

5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta.
6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealdade em relação à vida normal.

Ao ser visto como um sistema de regras, é possível que, em cada jogo, seja identificada uma estrutura sequencial, que especifica sua modalidade. Ao se referir ao jogo numa visão de objeto, trata-se da materialidade que ele assume, de suas peças tomando formas concretas, do material com que é fabricado. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira e aparece como estimulante material, que faz com que a criança deixe fluir seu imaginário. De acordo com Elkonin (1987 apud VOLPATO, 2002, p. 62-63).

No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, no jogo, a submissão à necessidade não é imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo, dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana.

De acordo com Piaget (1985, p. 158), o jogo é um caso típico de atividade negligenciada pela escola tradicional, em razão de parecer destituída de significado funcional. Trata-se, na maioria das vezes, de um descanso ou desgaste de um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola. Mas esta visão simplista, considerando a maneira intensa com a qual as crianças vivenciam e se entregam aos seus jogos, não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante com que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, a regra e a cooperação.

O jogo, na escola, não deve assumir a função apenas de escolarização, mas deve contemplar, sobretudo, seu principal papel, que é proporcionar situações lúdicas em que o educando possa apropriar e produzir sua própria cultura. De acordo com Antunes (1998), o professor jamais deveria pensar em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, já que usado como proposta metodológica,

[...] o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados (ANTUNES, 1998, p.40).

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), os jogos aparecem como recurso que traz uma função para a prática pedagógica, já que favorece o processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem. No entanto, de acordo com esse documento,

Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicativas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, p. 29).

Por isso, ao entrar em contato com as brincadeiras e jogos enquanto atividade pedagógica indispensável à formação de conceitos, a criança é levada a viver situações em que revela sua maneira própria de ver e pensar o mundo, aprendendo, entre outras coisas, a se relacionar com o outro, a trocar ideias e pontos de vista com inúmeras perspectivas, aprimorando a coordenação de movimentos e conquistando com êxito o processo de ensino e aprendizagem. Neste momento, desenvolve-se a interação entre o professor e o aluno através da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor é o mediador, aquele que cria condições para que o aluno interaja com os demais e encontre meios para resolver as situações que forem propostas no jogo.

O jogo pode ser considerado como uma oportunidade de desenvolvimento e apropriação de novos conhecimentos por parte dos alunos e, associado à Educação Inclusiva, oportuniza aos alunos com deficiência as mesmas condições de aprendizagem, pois, por meio dele, as crianças aprendem a controlar seus movimentos, estabelecer ordem, manusear objetos, estimular a imaginação, criatividade, capacidade de concentração e a conviver em sociedade. Nesse sentido, de acordo com o Parecer N.º 17/2001 do CNE.

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo. (BRASIL, 2001, p.79).

A dimensão lúdica do jogo é relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Fernandes (2010, p. 55), ela permite, de forma dinâmica, o desenvolvimento de aspectos relacionados às áreas cognitivas, afetiva, social, linguística e motora, entre outras. De acordo com Fernandes, (2010, p. 17) ao se reportar a Silveira e Barone (2003):

Os jogos educacionais podem explorar diversos aspectos, tais como, explorar a ludicidade com jogos de exercícios simbólicos e de construção; favorecer a aquisição de condutas cognitivas a partir de jogos que apelam para o raciocínio prático, a discriminação e a associação de ideias; ajudar no desenvolvimento de habilidades funcionais com a utilização de jogos que exploram a aplicação de regras, a localização, a destreza, a rapidez, a força e a concentração; propiciar atividades sociais onde a realização das atividades pode ser desde as individuais até as de participação coletiva em busca da socialização; auxiliar na aquisição de condutas afetivas através de jogos que ajudam a desenvolver a confiança, a autonomia e a iniciativa.

Os jogos educacionais demonstram, portanto, a capacidade para divertir e entreter, ao passo que incentivam o aprendizado, provocam o interesse e motivam com desafios, curiosidades, interação e fantasia. Sua aplicação em sala de aula como recurso metodológico conduz ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança com DI, pois, através dos jogos, a criança aprende conteúdos por meio de regras, e adquire autonomia, já que o jogo possibilita a exploração do ambiente a sua volta, proporcionando a aprendizagem e agregando conhecimentos. Neste sentido, Kishimoto (1998, p. 15), afirma que o

[...] jogo educativo apresenta duas funções: a lúdica, que implica a escolha voluntária do jogo, e a educativa, sendo que o jogo é colocado como algo que auxilia na aprendizagem e na noção de mundo. O jogo educativo ocorre pela união das características da educação e do jogo, sendo necessário o equilíbrio entre a liberdade característica do jogo e o objetivo de ensinar conteúdos da educação. Quando ocorre o desequilíbrio entre essas características, o brinquedo utilizado no jogo deixa de ser brinquedo para se tornar um material pedagógico ou didático e isso acaba interferindo na aprendizagem, uma vez que as características principais se perdem.

O jogo utilizado como metodologia de ensino precisa ser planejado e utilizado de maneira coesa, para favorecer a transmissão de conhecimento, pois, por ter esse caráter lúdico, proporciona prazer e, por ser educativo, ensina regras. A ludicidade do jogo faz uma conexão entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, por isto, ao utilizá-lo, o aluno desenvolve a aprendizagem, o que amplia seus horizontes sociais, culturais e pessoais, e reforça o seu caráter educativo. No processo de ensino-aprendizagem, deve-se valorizar a ludicidade do jogo, já que é ela que permite a ampliação dos sonhos, fantasias e desejos. Para Mafra (2008, p. 11):

Partindo da concepção de que a brincadeira e os jogos são atividades Imprescindíveis para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

Assim, enquanto recurso educacional, pensado e elaborado metodologicamente, o jogo aparece como facilitador e desenvolvedor de habilidades motoras e acadêmicas, pois os recursos educacionais contidos neles facilitam a aquisição de novos conhecimentos ao aguçarem a curiosidade e fortalecerem os contatos sociais, que possibilitam ações para uma aprendizagem significativa. Para Kishimoto (2008, p. 100)

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Cabe ao professor a responsabilidade de escolher um jogo que se adeque às necessidades educacionais dos alunos e que corresponda às suas expectativas. Para isso, ele precisa ter em mente o cumprimento dos objetivos que foram traçados para o jogo escolhido, o qual deve ser estimulante, agradável, conter os desafios necessários para instigar o aluno e provocar nele a vontade de aprender brincando, de modo que a criança não veja isso como uma obrigação a ser cumprida ou como uma atividade formal. Para tal, o professor deve organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e, assim, elaborarem, de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (RCNEI, 1998).

Através da interação com os jogos, a criança terá mais chances de se desenvolver de forma geral, e é papel do professor refletir sobre esses recursos pedagógicos e a necessidade de adaptá-los, para que os alunos com deficiência possam participar de toda e qualquer atividade que ocorra no espaço escolar, porque, além de facilitarem a aprendizagem, atenção, psicomotricidade, dentre vários outros aspectos cognitivos, ao tratar sobre o assunto inclusão no âmbito educacional, se pensa em proporcionar ao aluno a oportunidade de se sentir pertencente ao ambiente, de ser compreendido e participar de tudo aquilo que a escola oferece. Para que isso aconteça, mesmo apresentando maiores dificuldades na aprendizagem e compreensão de conteúdo, para a criança com DI, o jogo surge como um meio facilitador de aprendizagem, por meio do qual ela aprende de forma lúdica e divertida.

De acordo com Antunes (1998, p.37)

Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto

um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados a aprendizagem que se tem em mente como meta.

Para este autor, os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação, ou seja, devem ser utilizados na hora certa, que é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto.

De acordo com Antunes (1998), existem quatro elementos que justificam e condicionam a aplicação dos jogos e não se graduam pela importância, devendo ser levados em conta independentemente da ordem em que forem apresentados. Esses elementos são os seguintes:

O primeiro é a capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno. Aqui, os jogos devem ser organizados para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas que se constituam em algo possível de ser concretizado pelos alunos, seja de forma individual ou em grupos.

O segundo trata das condições psicológicas favoráveis. Neste caso, a utilização dos jogos jamais deve surgir como trabalho ou estar associado a alguma forma de sanção, pelo contrário, devem ser cuidadosamente introduzidos como ferramenta de combate à apatia e desafios grupais, tendo a posição dos alunos claramente definida.

O terceiro trata das condições ambientais, de forma que a conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. Sendo imprescindível a presença de espaço adequado, organização e higiene.

O quarto diz respeito aos fundamentos técnicos, nos quais o jogo precisa sempre ter começo, meio e fim, não devendo ser interrompido e não devendo ser programado se existirem dúvidas sobre a possibilidade de sua integral consecução. O aluno deve ser estimulado, sempre que possível a buscar seus próprios caminhos.

De acordo com Luckesi (2014), a ludicidade não está presente em um brinquedo, em um jogo ou em materiais disponibilizados para as crianças, mas na circunstância que cada atividade é desenvolvida, necessitando do olhar atento dos professores com a intenção em identificar o prazer nas crianças durante a execução da atividade proposta. Neste sentido Barbosa (2015, p.42) afirma que:

Os tempos mudaram e a escola também precisa acompanhar essa mudança, o professor precisa compreender que a ludicidade também auxilia no desenvolvimento do educando, mas não é o brincar por brincar ou o jogar por jogar. O professor precisa acompanhar cada atividade, observar, realizar anotações, se necessário intervir e porque não, participar de algumas atividades a fim de interagir com o educando e assim contribuir na sua formação como sujeito.

Cabe, então, ao professor, a tarefa de criar estratégias de ensino, introduzindo os jogos que favoreçam a apropriação do conhecimento, a expressão e a transformação dos modos de entender o mundo e de construir significados. Para tanto, se for necessário, é preciso obter, produzir ou providenciar material didático que incorpore especificidades e interesses dos alunos, levando em consideração as potencialidades e dificuldades deles, já que, ao propor o jogo como recurso pedagógico, o professor assume a posição de que a educação escolar, na sociedade contemporânea, cumpre papel essencial no processo de formação das gerações mais novas, trazendo para si a responsabilidade pela criação de seu ambiente educacional que una uma variedade de elementos para proporcionar as motivações necessárias ao processo de desenvolvimento pedagógico e social a criança.

Nallin (2005) nos diz que o jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover a diversidade dos jogos e brincadeiras, para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer.

A partir de jogos que abranjam as diferentes áreas de conhecimento, o professor pode usar a motivação contida neles para obter resultados positivos para os alunos, proporcionando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os jogos pedagógicos propiciam a experiência do êxito criando um clima positivo, favorável à reflexão, para uma aprendizagem com maior motivação.

### **3.1 PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES**

Como temos observado no decorrer deste trabalho, os jogos e brincadeiras têm sido alvo de diversas investigações em diferentes áreas do conhecimento. Teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon apresentam, em suas obras, discussões sobre os diversos elementos no jogo e na brincadeira que influenciam o desenvolvimento humano, sobretudo na infância, de maneira ampla. Nesta seção, trataremos desses autores, como segue nas próximas páginas.

### 3.1.1 Jean Piaget (1896-1980)

De acordo com Araújo (2020), Jean William Fritz Piaget, psicólogo, biólogo e filósofo nascido em Neuchâtel, Suíça, no dia 9 de agosto de 1896, dedicou-se à Psicologia, centrando suas investigações nas estruturas cognitivas. O objetivo central da sua teoria, a Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, está baseado no estudo da gênese dos processos mentais do indivíduo, como tais processos são construídos desde a infância, visa responder tanto como os homens, sozinhos ou em grupo, constroem conhecimentos, como também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. Neste sentido, a partir do nascimento, os seres humanos são submetidos a fases de desenvolvimento cognitivo, descritos por Piaget em quatro estágios, que ocorrem de forma linear, de modo que o meio ambiente e os conhecimentos inatos ou não influenciam nesta evolução.

Para Piaget, o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico.

Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas se interessou pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, o que fez com que ele observasse a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança. Para tanto, discorreu sobre o desenvolvimento da inteligência, colocando o jogo e o brincar como atividades indispensáveis na busca pela efetivação do conhecimento pelo indivíduo, suas pesquisas buscam compreender como o indivíduo constrói gradualmente o conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal. Segundo Piaget, o conhecimento,

[...] não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 1983, p. 1).

Neste ponto, Piaget apresentou o egocentrismo como conceito essencial da epistemologia genética. Ele explica o caráter mágico e pré-lógico do raciocínio infantil, além da maturação do pensamento na direção do domínio da lógica que consiste num abandono gradual do egocentrismo.

Em sua teoria, Piaget explica que o processo de ampliação de conhecimentos é o resultado de duas etapas indissociáveis: a assimilação e a acomodação. Na assimilação, o processo de interação com o meio é responsável para a compreensão de um novo conteúdo; e



a acomodação é resultado de um processo interno de construção de novas estruturas mentais, que possibilitam atingir níveis superiores de conhecimento. Neste sentido, o desenvolvimento é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação.

Para o autor, há evolução natural-cognitiva da aquisição de conhecimentos, de modo que o indivíduo passa de um estado desconhecimento total do mundo que o cerca e vai para o desenvolvimento da capacidade de conhecer aquilo que vai além dos limites do que está a sua volta. Piaget apresenta os quatro estágios básicos e distintos do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

O Sensório-motor, que ocorre do nascimento até os dois anos de vida, trata-se do período anterior à linguagem, caracterizado pela ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Neste período, a criança adquire a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. Ela explora o meio físico através de seus esquemas motores. (PIAGET, 1985).

No estágio Pré-operacional, que acontece entre os dois e sete anos de idade, a principal característica é o surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a capacidade de simbolizar, de evocar objetos ausentes, estabelecendo diferença entre significados, o que possibilita distância entre o sujeito e o objeto, já que, por meio da imagem mental, a criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos. Nesta fase, ela ainda é egocêntrica, tendo a noção de que o mundo é feito para ela, e voltado para seus desejos, por isso apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro. (PIAGET, 1985).

O Operatório-concreto acontece entre os sete e onze anos de idade. Neste período, a criança tem a inteligência operatória concreta, se tornando mais conscientes do sentimento dos outros e dos eventos externos. O egocentrismo começa a dar espaço ao entendimento de que nem todos compartilham seus pensamentos, crenças ou sentimentos. Portanto, já é capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Além disso, necessita de material concreto, para realizar essas operações. (PIAGET, 1985).

Por fim, no estágio Operatório-formal, que começa por volta dos doze anos e dura até a idade adulta, o indivíduo é capaz de usar a lógica para resolver problemas, planejar seu futuro e ver o mundo ao seu redor, tendo as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e formar conceitos abstratos como de amor, felicidade, fantasia e sonhos. Passa, então, a discutir, questionar os valores dos pais e construir os seus próprios, tornando-se mais

consciente de seu próprio pensamento refletindo sobre ele em um pensamento hipotético dedutivo, já que consegue pensar não apenas na realidade possível.

Os jogos, assim como as brincadeiras, são indispensáveis ao processo de desenvolvimento infantil, porque, ao estar em um contexto envolta a jogos e brincadeiras, a criança atravessa estágios caracterizados por situações de desenvolvimento específicas da fase para a construção de sua aprendizagem, além de favorecer o contato dela consigo mesma e sua liberdade emocional.

Para Piaget (1964), há a evolução do jogo na criança e os jogos infantis são caracterizados através de três formas básicas, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem. São eles: os jogos de exercício sensório motor, os jogos simbólicos e os jogos de regra.

**Jogos de Exercício Sensório motor** são caracterizados pela a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. Os exercícios sensórios motores constituem a forma inicial do jogo na criança e não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica. Trata-se de exercícios motores que consistem na repetição de gestos e movimentos tais como: o bebê estica e encolhe os braços e pernas, agita mãos e dedos, toca objetos, produz ruídos e sons, etc.

A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes. Desde que cheguem a combinações propriamente ditas, ou permanecem incoerentes e mesmo destrutivas, ou então atribuem-se finalidades mas, nesse caso, o jogo de exercício transforma-se, mais cedo ou mais tarde, das três maneiras seguintes; 1.0) faz-se acompanhar de imaginação representativa e volta, pois, ao jogo simbólico; 2.0) socializa-se e envereda pelo caminho de um jogo regulado; 3.0) conduz a adaptações reais e sai, assim, do domínio do jogo para reentrar no da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre esses dois extremos. (PIAGET, 1964, p. 153-154)

**Jogo Simbólico** - Período compreendido entre os dois e seis anos, a tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma do jogo simbólico, isto é, jogo de ficção, imaginação e imitação. Nesta categoria está incluída a metamorfose de objetos, por exemplo: uma caixa de medicamento se transforma em um carrinho, um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, uma banheira pode ser um barco ou navio, um caixote passa a ser uma casa ou trenzinho. Neste período também acontece o desempenho de papéis como brincar de mamãe e filho, professor e aluno, médico e paciente etc.

O símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma

representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. Por exemplo, a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo. (PIAGET, 1964. p.147)

**Jogos de Regras** – terceira forma de atividade lúdica a surgir, se inicia por volta dos cinco anos, mas se desenvolve principalmente na fase que vai dos sete aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo.

Em resumo, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. Os jogos de regras podem ter origem quer em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa etc.), quer em jogos de exercício sensório-motores que se tornaram coletivos, quer, enfim, em jogos simbólicos que passaram igualmente a coletivos mas esvaziando-se, então, de todo ou parte do seu conteúdo imaginativo, isto é, de seu próprio simbolismo. (PIAGET, 1964. p.147)

De acordo com Piaget, o jogo é fundamentalmente assimilação, que prima sobre a acomodação e é a partir da socialização da criança com o jogo que ela adapta a imaginação simbólica às necessidades da realidade, onde o símbolo de assimilação individual dá passagem à regra coletiva ou ao símbolo representativo ou objetivo, ou a ambos. Neste sentido, o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Levando em conta a imitação, Piaget reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir deles define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e a regra.

Vejamos, no quadro a seguir, os estágios da imitação.

Quadro 1. Estágios da imitação e suas características

Estágio	Características	Como o jogo aparece segundo Piaget
1º Estágio – Preparação reflexa	- Ausência de imitação nesse estágio uma vez que há reprodução de modelos advindos dos atos reflexos.	- Considera ser difícil considerar os movimentos reflexos como jogo, pois nessa fase há o prolongamento do prazer pela sucção. - Não há como fazer uma diferenciação entre a assimilação que intervém na montagem adaptativa hereditária da assimilação que estivesse além desse quadro.
2º Estágio – Imitação esporádica	- Neste estágio inicia-se uma assimilação dos atos reflexos com certos elementos exteriores. - Ampliação dos sistemas reflexos em função de uma experiência adquirida sob a forma de reações circulares "diferenciadas".	- Jogo formando parte das condutas adaptativas.
3º Estágio – Imitação sistemática	- Aparecimento de novas reações circulares que surgem a partir da coordenação da visão e preensão (aproximadamente 4,5 meses). - A criança é capaz de imitar todos os movimentos que realiza espontaneamente por si mesma.	- A ação sobre as coisas é transformada em jogo. - A diferenciação entre jogo e assimilação intelectual é mais acentuada.
4º Estágio – Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas que são invisíveis e ele	a) Imitação dos movimentos executados pelo sujeito, mas que ele não pode ver. -8 ou 9 meses – coordenação dos esquemas entre si. b) Início da imitação de novos modelos sonoros e visuais.	- Duas novidades relativas ao jogo: a) aplicação dos esquemas adquiridos a situações novas – prazer de atuar sem esforço de adaptação e para alcançar um objetivo. b) mobilidade dos esquemas permitindo combinações lúdicas; o sujeito passa de um esquema ao outro sem esforço adaptativo.
5º Estágio – Imitação de modelos novos, inclusive os que correspondem aos movimentos invisíveis ao próprio corpo	- A imitação de modelos novos não se faz de forma sistemática e precisa, mas no curso do quinto estágio e isso paralelamente com os progressos da mesma inteligência, faculdade da qual parece depender diretamente a imitação.	- Atividades lúdicas da criança parece obedecer a um ritual que teve início no quarto estágio.
6º Estágio – Começo da imitação representativa e evolução posterior da imitação	- Construção da inteligência sensório-motora. - Coordenação dos esquemas se torna independente suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica e dá lugar à combinações mentais.	- Aparição do símbolo lúdico.

Fonte: Negrine (1994, p.4)

A contribuição de Piaget parte da conscientização de uma prática pedagógica diferenciada, pois proporciona uma renovação do pensamento, aperfeiçoando ou acrescentando novas ideias por meio das experiências aplicadas pelos educadores, o que possibilita uma formulação de critérios aos aspectos positivos e negativos da teoria aplicada no contexto escolar.

Piaget, ao analisar a gênese do jogo e distinguir as três etapas anteriormente citadas, elaborou, levando em consideração e relacionando aos estágios do desenvolvimento infantil, critérios para o jogo. De acordo com Volpato (2017, p. 105-106) os critérios elaborados por Piaget são:

1. O jogo tem finalidade em si mesmo; 2. O jogo é espontâneo, porque não é controlado. Por isso, opõe-se às obrigações do trabalho e da adaptação real; 3. O jogo é uma atividade que dá prazer. Essa busca está sempre subordinada à assimilação do real ao eu; 4. Há relativa falta de organização no jogo. Não tem a organização que é encontrada no pensamento sério; 5. Há libertação de conflitos. No jogo, ou a criança ignora os conflitos ou libera o eu por meio da compensação; 6. O jogo é uma atividade que envolve motivação intensa.

Piaget interpreta os jogos, situando-os no conjunto de contexto do pensamento da criança, diferentemente de Vygotsky, por exemplo, que busca compreender o jogo da criança nas relações com o contexto social em que está inserida. O jogo tem muita contribuição para oferecer às atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento das aulas, sobretudo com a diminuição da dicotomia que existe entre trabalho e divertimento, entre o que é uma atividade séria e uma “brincadeira”, porque desperta uma relação da criança com os elementos da cultura, inclusive com a linguagem falada e escrita, que trazem e são carregadas de significado. De acordo com Volpato (2017, p.117),

Em vários países já se concebe que as atividades lúdicas, além de serem por si só propulsoras de desenvolvimento do ser humano, podem contribuir para que a criança se aproprie significativamente e prazerosamente do conhecimento. As brincadeiras e os jogos são as formas mais originais que a criança tem de se relacionar e se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo todo tempo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social que a possibilita se apropriar da realidade, da vida em toda a sua plenitude.

Os jogos, enquanto prática pedagógica, servem de recursos que auxiliam e enriquecem a internalização dos conhecimentos, sem que as crianças percam a satisfação ou prazer de realizar. Ao ser valorizado e utilizado como recurso pedagógico, por ser uma atividade eminentemente cultural colabora para o desenvolvimento de competências<sup>6</sup> nos alunos. De acordo com a BNCC (2017, p. 23) as competências gerais que são no total de dez, devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>6</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

### 3.1.2 Lev Vygotsky (1896-1934)

Segundo Araújo (2020), Lev Semenovitch Vygolsky nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia (região dominada pela Rússia que se tornou independente em 1991, com o fim da União Soviética, passando a se chamar Belarus), no dia 17 de novembro de 1896. Teve educação caseira com tutor particular e desde muito cedo mostrou-se interessado por literatura, poesia e filosofia. Sua riqueza intelectual o fazia questionar-se sobre o homem e a criação de sua cultura. Ingressou no curso secundário, onde concluiu aos 17 anos com excelente desempenho. Em 1924, após participação no II Congresso de Psicologia em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Nessa época, escreveu o trabalho “Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdas-mudas e Retardadas”. Seu interesse pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais deixaram importantes contribuições para o Instituto de Deficiência de Moscou, entre eles o livro “A Formação Social da Mente” onde aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural.

Vygotsky, em sua abordagem, assumiu o homem como corpo e mente, enquanto ser biológico e ao mesmo tempo ser social que é integrante da espécie humana e participante de um processo histórico, por isso, considera que a aprendizagem é o elemento fundamental e antecessor ao desenvolvimento e destaca a importância das relações sociais, valorizando sempre a realização de tarefas coletivamente. Ele foi primeiro pensador a apresentar o conceito de que o desenvolvimento humano e intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. De acordo com Rego (1995, p. 56),

Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação-social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância.

O autor afirma que existem três níveis de desenvolvimento na infância: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal, conforme caracterização a seguir:

**Nível de desenvolvimento real:** é o conjunto conhecimento consolidado que se caracteriza pela capacidade que a criança tem de solucionar com autonomia as atividades que possam aparecer sem necessitar da ajuda de alguém;

**Nível de desenvolvimento potencial:** são as atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém com mais experiência que lhe dê as orientações necessárias, seja um adulto ou criança maior, ela consegue realizar.

**Zona de desenvolvimento proximal (ZDP):** é considerado como o nível intercessor entre o Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial, é a distância entre esses dois níveis, ou seja, entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas, ou seja, é que o caminho que a criança vai percorrer no processo de desenvolvimento de suas tarefas e funções já consolidadas, fazendo com que o nível de desenvolvimento potencial se torne o nível de desenvolvimento real. Trata-se de um nível de desenvolvimento que está em constante transformação, já que o que a criança hoje só é capaz de realizar com a ajuda de pessoa mais experiente, em outro momento poderá conseguir realizar sozinha, transformando este nível num nível de desenvolvimento real. Porque a criança necessita de interação para efetivar sua aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança e assim como Piaget ele acredita que há evolução no jogo da criança, no entanto, diferentemente do que para Piaget onde a evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento, para Vygotsky a evolução se dá através das mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social por conta das diferentes posições que ocupa e das tarefas que lhes são incumbidas, pois a criança vai atribuindo um sentido particular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, principalmente as que fazem parte do seu cotidiano, com as quais ela se relaciona e sendo mediada pelas pessoas com quem convive. Para ele, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Além disso, é por meio das brincadeiras e jogos que as crianças conseguem externar toda a sua criatividade, seus sentimentos, emoções e seus saberes. Para o autor,

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 35).

Ao afirmar que o aprendizado se dá por interações, o jogo, seja ele lúdico ou de papeis, como brincar de escolinha, com professor/aluno, faz com que haja uma atuação na

zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, já que esse tipo de brincadeira dá condições para que certos conhecimentos ou valores sejam consolidados ao exercitar a capacidade de imaginar situações, representar papéis, seguir regras.

Ainda no entendimento de Vygotsky (1998), o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, e ocorre a partir da aquisição de representações simbólicas, impulsionadas pela imitação, pois mesmo havendo um distanciamento entre como a criança age na vida real e seu comportamento diante do jogo, a função no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.

Portanto, a importância do jogo se dá porque, através dele, a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação. Neste sentido, de acordo com Vygotsky (1989, p. 81) É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Para Vygotsky (1994), a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Toda brincadeira ou jogo tem regras, mesmo que não tão claras, mas tem. Até o jogo de faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Por exemplo, quando uma criança brinca de ser a professora de suas bonecas, ela assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento da figura do professor. Neste sentido, Vygotsky (1984 apud REGO, 1995, p. 82) afirma que:

Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de "lojinha" e desempenhar o papel de vendedora ou de cliente a criança buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou nos vendedores e clientes no contexto real. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra, no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Toda brincadeira ou jogo possui regras sejam estas explícitas ou implícitas, de modo que o jogo com regras explícitas possui uma situação imaginária, mesmo ocultamente, e toda situação imaginária contém regras, mesmo que de maneira implícita.

Dessa forma, as regras explícitas são aquelas em que são enunciados os pressupostos a serem respeitados por todos os componentes do jogo. Já regras implícitas são normas que são seguidas automaticamente pelos jogadores, provavelmente por sua experiência e familiaridade



prévia com o grupo e que podem ser abstraídas pelo observador. Para Vygotsky, as aprendizagens ocorrem por conta de processos que incluem aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

O processo de aprendizagem despertado num determinado meio cultural estimula os processos de desenvolvimento internos no indivíduo. Neste ponto, pode-se falar da importância, no processo educativo sistematizado na escola, da intervenção do professor e dos próprios educandos no desenvolvimento de cada aluno inserido na situação escolar e como essa interação pode servir como promotoras de aprendizado na escola. Como Vygotsky trabalha com a ideia de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural, as interações ocorridas no ambiente escolar também são responsáveis por causar mediações responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos envolvidos no processo, já que, numa mesma turma da escola, as aprendizagens são diversas e heterogêneas. Assim como o professor, aquele aluno com conhecimento mais avançado em determinado conteúdo pode mediar com os colegas em uma aprendizagem mútua, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de todos naquele ambiente.

### **3.1.3 Henri Wallon (1879-1962)**

Conforme Araújo (2020), Henri Wallon nasceu em Paris, em 1879. Graduiu-se em Filosofia (1902) e medicina (1908), especializou-se em psiquiatria infantil. Os primeiros trabalhos, em hospitais, atendendo crianças com deficiências motoras e mentais serviram de base para seus estudos em torno da psicologia infantil e a educação. Dedicou-se ao psiquismo humano defendendo a gênese da pessoa pela qual justifica o seu interesse pela evolução psicológica da criança.

Wallon sugeriu o estudo integrado do desenvolvimento a partir da psicogênese da pessoa completa, por considerar que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano. Além disso, ele vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Esse psicólogo foi o primeiro estudioso a levar não só o corpo da criança para dentro da sala de aula, mas, sobretudo, as emoções, porque entendia que o ser humano, desde o seu nascimento, é envolvido pela afetividade, e que o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de boas relações sociais.

Neste sentido, o desenvolvimento da criança é descontínuo e marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais que provocam

alterações qualitativas no seu comportamento em geral. Suas ideias estão fundamentadas em quatro elementos básicos: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa, estes elementos se comunicam o tempo inteiro. Wallon (2007) aponta dois aspectos importantes do brincar infantil: a ficção e o surgimento das regras. Estes aspectos indicam a dimensão emocional e afetiva do jogo.

Dessa forma, no jogo, a ficção se opõe à realidade opressiva, fazendo com que a criança transforme a realidade, se divirta, imite pessoas e imagine situações diversas, já que a criança é capaz de criar um universo próprio e reviver situações num plano imaginário. Para Wallon, o jogo não deve ter função subordinada a um fim, pois perde a ludicidade que possui e foca o papel da motricidade no desenvolvimento, e, assim, contribui com um imenso estudo sobre o tônus muscular das crianças, que serve de referência para os psicomotricistas que desejam contribuir para o avanço das crianças que chegam até eles.

Conforme Wallon (1968, p. 77)

Os temas que o jogo se propõe não devem ter razões fora de si mesmos. Pode aplicar-se ao jogo a definição que Kant deu da arte: 'uma finalidade sem fim', uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma. Desde que uma atividade se tome utilitária e se subordine como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter do jogo.

O autor classifica os jogos infantis em quatro categorias: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

Os jogos funcionais são caracterizados por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. Neles, a criança percebe o prazer de exercer as funções que a evolução da motricidade possibilita. Ela vai percebendo que suas ações gestuais trazem efeitos agradáveis e interessantes, de modo que, a partir daí, a tendência é repetir essas ações, procurando obter sempre o prazer que elas lhe causam.

Os jogos de ficção são caracterizados pela ênfase em situações imaginárias, nas quais o destaque é o “faz de conta”. É quando a criança assume papéis que fazem parte do seu contexto social, brincando de imitar o adulto em casa como o papai, a mamãe, na escola, como a professora etc.

Os jogos de aquisição é quando a criança se empenha para compreender e conhecer: imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Finalmente, os jogos de fabricação são jogos em que a criança realiza atividades manuais de combinar, criar, juntar, cortar, modelar, construir ou transformar coisas e objetos.

Para Wallon, os jogos são importantes, pois a criança confirma as múltiplas experiências vivenciadas, como memorização, enumeração, socialização, articulação sensoriais, entre outras.

### **3.2 O JOGO VOLTADO PARA O ALUNO COM DI**

No campo da construção da aprendizagem, alguns jogos apresentam o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento. Em outros momentos, alguns jogos auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

É sabido que o processo de ensino-aprendizagem não caminha em uma direção única, não ocorre de forma linear e contínuo, mas é multifacetado e, como tal, apresenta transformações prováveis ou bruscas, paradas, saltos etc. Para obter resultados positivos no processo ensino-aprendizagem do aluno com DI, o professor pode se valer, como metodologia de ensino, da utilização de instrumentos novos que o auxiliarão na reinvenção de sua prática pedagógica, tornando seus alunos capazes de produzir seus conhecimentos através de suas próprias ações de maneira participativa, reflexiva e autônoma, com mais segurança e criticidade dentro e fora do contexto escolar. Acerca disso, Mrech (2001, p. 2) fala que:

O fundamental é perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade, em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. Isto porque o uso do modelo universalista camufla normalmente uma concepção preestabelecida do processo de desenvolvimento do sujeito. Na intervenção psicopedagógica deve-se evitar as chamadas "profecias auto-realizadoras", isto é, prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno sem levar em consideração o seu desempenho.

O processo de aprendizagem e inclusão do aluno com DI só poderá ser efetivado se forem observadas e respeitadas as suas limitações. Neste ponto, o uso de jogos como estratégia pedagógica, por sua característica lúdica, favorece o desenvolvimento da compreensão do raciocínio subjacente à ação, possibilitando o desenvolvimento da autorregulação e da motivação para as tarefas de aprendizagem. Por isso, deve-se trabalhar com jogos no contexto da sala de aula, sobretudo com alunos que têm necessidades educativas especiais, como é o caso dos alunos com DI, já que, além da apropriação de conhecimentos, fortalece sentimentos de autoestima e autoeficácia.

Para que isso ocorra, é preciso que se respeite o processo de cada aluno, a fim de que o jogo não se torne um momento obrigatório, mas um momento agradável e com significado, pois, assim, o discente aprenderá a atividade proposta de uma forma prazerosa e, conseqüentemente, ao assimilar esses novos conceitos, terá uma aprendizagem significativa.

Os recursos como jogos são necessários no processo de assimilação e acomodação das ideias, já que compreendem também aspectos de interação social entre os alunos inseridos neste processo de aprendizagem, uma vez que considerar aspectos que vão além do exercício cognitivo é essencial para que se tenha sucesso na aplicação dos jogos e das brincadeiras.

## **4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos a trajetória metodológica, caracterizando o lócus de nossa pesquisa, descrevendo e detalhando o tipo de pesquisa, o perfil dos colaboradores, os métodos e instrumentos que foram utilizados, além das exigências éticas atendidas, conforme o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

### **4.1 A ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino, situada na Rua José Albino da Silva, nº 25, Centro, Município de Boa Vista-PB. Essa escola foi instituída através da Lei Municipal nº 315/2007, em 12 de fevereiro de 2007.

Antes desse período, ela era dividida em Grupo Escolar Paulo VI, responsável pelo ensino do Fundamental anos iniciais, enquanto o Fundamental anos finais fazia parte da rede de ensino da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), cuja fundação, na cidade de Boa Vista, ocorreu no dia 28 de novembro de 1965.

Como a instituição era da rede privada de ensino, a Prefeitura Municipal de Boa Vista fornecia bolsas de estudos a alguns funcionários, para garantir a modalidade de educação na cidade. Antes de ser municipalizada, a escola já era reconhecida definitivamente pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução número 080/2001, que alterou apenas a nomenclatura.

A escola funciona nos três turnos, atendendo, no ano de 2021, a um público total de 855 alunos, incluindo as modalidades da Educação Infantil e EJA. Ela é também referência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, atingindo médias de até 6,6, o que ultrapassa as metas projetadas para o município e para o estado da Paraíba.

Diante da atual conjuntura vivida pelo sistema de ensino por conta da Pandemia da COVID-19, que levou as escolas no mundo inteiro a suspenderem as aulas presenciais e buscarem soluções de ensino a distância como estratégias para a redução dos efeitos negativos do distanciamento social, a escola Francisca Leite suspendeu suas atividades presenciais no dia 17 de março de 2020 e, em seguida, deu início à modalidade de ensino remoto emergencial. Mesmo ocorrendo lacunas de diversas naturezas, essa foi a única forma de minimizar os impactos negativos causados pela falta de interação presencial nas escolas.

Em relação ao espaço físico, a escola dispõe de 15 salas de aula, e ainda 1 sala dos professores, 1 sala da coordenação pedagógica, 2 salas da secretaria dos anos iniciais e 1 sala da secretaria dos anos finais, 1 sala para a direção escolar, 1 Sala de Recursos Multifuncionais-SRM que oferece Atendimento Educacional Especializado-AEE, 1 sala de Informática, 1 sala de leitura, 1 almoxarifado, 8 banheiros (sendo 4 masculinos, 4 femininos, 1 banheiro adaptado para pessoa com deficiência e 1 para professores), 1 cantina, 1 refeitório e 1 Biblioteca escolar.

A escola conta com monitoramento através de câmeras de segurança, nas salas de aula, corredores e parte externa. Todas as salas são climatizadas com ar-condicionado. Algumas salas dispõem de equipamento midiático, e, para as que não têm o equipamento fixo, a escola disponibiliza kits portáteis com notebooks, projetores, caixas de som, lousa digital, microfones etc., que são concedidos mediante agendamento prévio.

As salas de aula são confortáveis e possuem mobiliário adequado, com quadro branco e carteiras para os alunos, incluindo carteiras adaptadas para alunos com deficiência. A infraestrutura da escola é organizada, o espaço físico encontra-se sempre conservado e limpo.

O quadro de professores, todos habilitados nas suas devidas áreas de atuação, conta 20 docentes que lecionam nos anos iniciais e 30 que lecionam nos anos finais. A maioria deles segue o regime estatutário e os demais são contratados.

A escola conta com a equipe multidisciplinar com uma Psicóloga, uma Assistente Social e uma Psicopedagoga. Os demais colaboradores que contribuem para a dinâmica de bom funcionamento escolar são os auxiliares de serviços gerais, merendeiras, auxiliares e agentes administrativos, inspetores de alunos, porteiros, secretários, diretor geral e diretores adjuntos.

## **4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A pesquisa desenvolvida teve como participantes 8 (oito) professoras do Ensino Fundamental anos iniciais e 13 professores do Ensino Fundamental anos finais. Todos eles têm alunos com Deficiência Intelectual nas turmas em que lecionam.

Pelo fato de as aulas estarem sendo oferecidas na modalidade remota, por conta situação atípica que vivenciamos pela COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2), o contato inicial com os professores participantes da pesquisa foi feito através do aplicativo Whatsapp. Após aceitarem participar da pesquisa, foi enviado, pelo mesmo meio, para os professores do ensino Fundamental anos finais o link de um questionário

específico de pesquisa que foi disponibilizado no aplicativo de gerenciamento de pesquisa Google Formulário. Para as professoras do ensino Fundamental anos iniciais que participaram da pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada pelo aplicativo Whatsapp.

Inicialmente, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações necessárias, bem como esclarecendo eventuais dúvidas. Informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB sob o Número do Parecer: 4.661.907. Os colaboradores que concordaram com a proposta e assinaram o termo participaram da pesquisa.

Nos quadros abaixo, apresentamos o perfil dos professores participantes das salas de aula regulares.

Quadro 1 - Perfil dos participantes: professores do Ensino Fundamental anos iniciais

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo que exerce a profissão</b>	<b>Tempo de trabalho na escola</b>
<b>Professora 1</b>	Feminino	Pedagogia	8 anos	3 anos
<b>Professora 2</b>	Feminino	Especialização	11 anos	2 anos
<b>Professora 3</b>	Feminino	Especialização	22 anos	22 anos
<b>Professora 4</b>	Feminino	Especialização	19 anos	19 anos
<b>Professora 5</b>	Feminino	Pedagogia	24 anos	23 anos
<b>Professora 6</b>	Feminino	Especialização	16 anos	16 anos
<b>Professora 7</b>	Feminino	Pedagogia	13 anos	9 anos
<b>Professora 8</b>	Feminino	Pedagogia	24 anos	24 anos

Fonte: A autora (2021)

Quadro 2 - Perfil dos participantes: professores do Ensino Fundamental anos finais

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo que exerce a profissão</b>	<b>Tempo de trabalho na escola</b>
<b>Professor 1</b>	Masculino	Especialização	10 anos	3 anos
<b>Professor 2</b>	Feminino	Especialização	10 anos	4 anos
<b>Professor 3</b>	Feminino	Mestrado	5 anos	4 anos
<b>Professor 4</b>	Masculino	Especialização	12 anos	6 anos
<b>Professor 5</b>	Feminino	Mestrado	11 anos	9 anos
<b>Professor 6</b>	Feminino	Especialização	25 anos	11 anos
<b>Professor 7</b>	Masculino	Especialização	14 anos	8 anos
<b>Professor 8</b>	Feminino	Especialização	4 anos	4 anos
<b>Professor 9</b>	Feminino	Especialização	22 anos	3 anos
<b>Professor 10</b>	Feminino	Mestrado	14 anos	4 anos
<b>Professor 11</b>	Feminino	Especialização	18anos	5 anos
<b>Professor 12</b>	Feminino	Especialização	6 anos	4 anos
<b>Professor 13</b>	Masculino	Mestrado	17 anos	17 anos

Fonte: A autora (2021)

#### 4.3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Na intenção de identificar se os professores do Ensino Fundamental da Escola Francisca Leite Vitorino utilizam jogos como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva e de que forma os jogos foram utilizados durante as aulas remotas e que o estudo delineou-se. O período de pesquisa foi de um ano, ou seja, durante o ano letivo de 2021. Foram adotados como instrumento de coleta de dados o uso de um questionário online semiestruturado cadastrados no Google Formulários direcionados a 13 professores do Ensino Fundamental anos finais. Também como coleta de dados realizamos uma entrevista semiestruturada pelo aplicativo Whatsapp com 8 professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, todos que têm alunos com DI em sua sala de aula. A escolha por aplicar a coleta de dados de forma distinta para os dois grupos de professores foi a forma mais



adequada para obter as informações que pudessem proporcionar a compreensão das percepções de cada grupo em relação ao tema tratado. Além disso, levou-se em consideração a disposição dos professores do EF anos iniciais em participar da entrevista, enquanto os professores dos anos finais se propuseram a participar apenas do questionário online.

O questionário online semiestruturado cadastrado no Google Formulários direcionado aos professores do Ensino Fundamental anos finais contou com 17 questões abertas e fechadas. A entrevista, composta por 22 questões, foi aplicada pela ferramenta digital Whatsapp que é um aplicativo de mensagens, foi direcionada para as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais e realizada de maneira individual, de modo que algumas respostas foram enviadas digitadas e outras foram enviadas em áudio que posteriormente foram transcritas.

O roteiro, tanto dos questionários quanto da entrevista, abordou questões como a formação acadêmica, se graduado ou se fez alguma pós-graduação tanto Lato Sensu ou Stricto Sensu. Outra questão abordada foi sobre o tempo de docência e período de tempo que trabalha na escola Francisca Leite Vitorino. Foi abordado ainda sobre o conceito subjetivo em relação à educação inclusiva e se leciona ou se lecionou em anos anteriores a alunos com deficiência Intelectual.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB sob o Número do Parecer: 4.661.907.

A fim de preservar as identidades dos participantes da pesquisa fez-se uso do nome professor sendo identificado pela letra P e pela numeração cardinal.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, já que não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, ela abrange a totalidade do problema investigando em suas múltiplas dimensões. Além disso, a pesquisa tem caráter exploratório, pois, estimula os entrevistados a pensarem de forma livre sobre algum tema, objeto ou conceito. Levou-se em conta o pressuposto de que, conforme Chizzotti (2000. p.83) “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Ela apresenta aspectos subjetivos e é utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Portanto, a natureza conceitual do objeto a ser estudado convida para uma abordagem mais compreensiva e que possibilite uma maior expressão do ponto de vista do sujeito. De acordo com Chizzotti (2000. p.78).

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem a análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico que constroem suas vidas e suas ações, à compreensão dos sentidos dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Ainda conforme Chizzotti (2000, p. 82) o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

A pesquisa resultou na seleção de jogos para compor uma caixa de jogos, intitulado Baú de Jogos Pedagógicos, que irão auxiliar os professores na prática pedagógica. A opção se deu também ancorada em Thiollent (1988), para quem essa orientação metodológica oferece condições para que o pesquisador e outros participantes esclareçam problemas da prática educativa relacionados à temática em estudo, tomem consciência, definam objetivos e produzam conhecimentos que contribuam para a transformação e para o aprimoramento das situações estudadas.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm o objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições”. Sendo assim, a pesquisa exploratória permite ao pesquisador se aproximar do mundo de seu objeto de estudo, possibilitando-nos uma familiarização com o objeto da pesquisa, e assim, construir hipóteses e possibilidades de novas concepções para o problema pesquisado. Ademais, as experiências e os conhecimentos produzidos podem servir de referência para outras situações relacionadas à temática pesquisada.

Esta pesquisa teve, como principal objetivo, analisar a ocorrência do uso dos jogos como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI, identificando as práticas pedagógicas utilizadas na construção da aprendizagem do aluno com DI, entender se ocorre a interação do aluno com DI e os jogos pedagógicos frente ao processo de construção da aprendizagem e propor os jogos contidos no Baú de Jogos Pedagógicos como estratégias de ensino para que sejam adotadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

A fundamentação teórica e os apontamentos apresentados, no texto produzido, configuram-se como tentativa de apresentar que os benefícios advindos da pesquisa são

inicialmente para os alunos que têm Deficiência Intelectual e estão inseridos na sala de aula regular e na sala do AEE da Escola Francisca Leite Vitorino, na rede municipal de Boa Vista – PB, por favorecer a apropriação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, de forma a efetivar uma política de educação que prioriza a inclusão como processo contínuo e dinâmico, que garante uma aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oferecendo oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial.

Além disso, traz benefícios para os professores no sentido de oferecer suporte teórico e pistas sobre o emprego do jogo como recurso pedagógico, configurando-se como um novo incentivo ao fazer pedagógico que esteja pautado em estratégias metodológicas mais lúdicas, que mesmo não se tratando de uma inovação, não é adotada com frequência pelos docentes durante sua prática pedagógica.

#### **4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após a análise dos dados oriundos da aplicação dos questionários e entrevista, foi observado que, dentre os professores do Ensino Fundamental anos finais que participaram da pesquisa, 69,2% são do sexo feminino e 30,8% são do sexo masculino. Do Ensino Fundamental anos iniciais 100% são do sexo feminino.

Com relação à primeira categoria de análise no que diz respeito à formação acadêmica, dentre o grupo dos professores do Ensino Fundamental anos finais todos têm pós-graduação sendo, 69,2 % pós-graduação *lato sensu* e 30,8% pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Entre as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, cinco têm pós-graduação *lato sensu*, o que representa 62,5% do total.

Em relação à quantidade de anos que leciona na escola Francisca Leite Vitorino, temos uma variação geral entre 2 e 24 anos, entre os professores do Ensino Fundamental anos finais, dos que trabalham na escola entre 1 e 5 anos são oito professores, o que representa 61,5%, os que trabalham de 6 a 10 anos tem três professores, o que representa 23,1% do total, entre 11 e 15 anos tem um professor, o que representa 7,7 do total e entre 16 e 20 anos tem um professor que também representa 7,7% do total.

Entre as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, de 1 a 5 anos são duas professoras, o que representa 25% do total, entre 11 e 15 anos temos uma professora, o que

representa 12,5 % do total. Entre 16 e 20 anos são duas professoras, representando 25% do total e acima de 20 anos temos três professoras, o que representa 37,5% do total.

A carga horária dos professores também foi um item verificado e ficou constatado que todas as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais trabalham apenas nessa escola, com uma carga horária de 30 horas, e entre os professores do Ensino Fundamental anos finais apenas um trabalha só na escola em questão e os demais trabalham em outras escolas, com a carga horária de 60 horas de trabalho, obedecendo à Lei nº 11.738m de 16 de julho de 2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho, definindo a carga horária de trabalho como sendo, no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático. Portanto para uma jornada de trabalho de 30 horas o máximo desempenhado em sala de aula são 20 horas.

Ao tentar entender o conceito subjetivo que os professores têm sobre a inclusão escolar, percebemos que o tema se apresenta como um grande desafio para eles, mas vemos que as respostas são coerentes e equivalentes entre si, já que parecem entender que o processo de inclusão dos alunos com e sem deficiência deve ser garantido na escola através da matrícula, sem distinção e através do oferecimento de condições estruturais e didático-pedagógicas pensadas para o todo.

Entre os professores do Ensino Fundamental anos finais, ao serem perguntados sobre o que eles entendiam por inclusão escolar, tivemos as mais variadas respostas:

**P1:** “a inclusão é quando todos têm direito a escola, independente de gênero, credo, raça, ou deficiência física e intelectual.”

**P2:** “É proporcionar que as crianças especiais participem de forma igualitária das atividades escolares, proporcionando o mesmo aprendizado. Sendo que os alunos especiais irão aprender de acordo com sua condição.”

**P3:** “Fazer com que o indivíduo de sinta parte do meio.”

**P4:** “Todas as pessoas terem acesso de forma igualitária a aprendizagem/educação na escola.”

**P5:** “O compartilhamento de vivências diversificadas com oportunidades singulares e adaptadas a realidade dos educandos.”

**P6:** “Adaptar minha aula para que todos os alunos sintam-se iguais, já que estão na mesma série, com os mesmos professores, num mesmo ambiente.”

**P7:** “É a possibilidade juntar alunos com deficiência e os que não tem para que ambos possam aprender e crescer tanto teoricamente como socialmente.”

**P8:** “em meu ponto de vista, é inserir a junção de alunos especiais com os demais alunos, para assim haver igualdade acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.”

**P9:** “Inclusão é quando o aluno está envolvido em todas as atividades escolares de forma participativa, e não só presente fisicamente.”

**P10:** “Inclusão escolar vai além de uma atividade diferenciada, é necessário a verdadeira inserção do aluno na escola”

**P11:** “Quando todos os Profissionais da Educação planejam juntos as atividades.”

**P12:** “Necessária e importante. Tendo em vista que todos somos iguais. O que difere são limitações que cada ser humano pode ter.”

**P13:** “Proporcionar um ambiente igualitário entre todos os discentes, independe de suas condições, seus fatores, comorbidades”.

Como já citado, percebe-se, a partir das mais variadas respostas, que os professores têm definido em sua mente o que significa a inclusão escolar. A maioria entende que a inclusão é a garantia que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades, tenham a valorização da diversidade, e a promoção da aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. Neste ponto, a educação inclusiva figura como um processo de valorização do aluno possibilitando uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do indivíduo. Mantoan (2006) ressalta, ainda, que a inclusão implica mudanças, e questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela provoca mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral.

Quando perguntados se acreditam que a escola onde lecionam tem o objetivo de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação do aluno no processo educativo houve apenas uma resposta negativa, os demais responderam que sim, o que indica um percentual de 92,3 %. Com a resposta positiva da grande maioria percebe-se que é importante a atitude da instituição em reconhecer as dificuldades dos alunos e aceitar a diversidade em seu ambiente educativo, procurando eliminar as barreiras que impedem o processo de inclusão.

Ao serem perguntados se já utilizaram jogos pedagógicos como estratégia de aprendizagem nas aulas, 5 responderam que não, o que representa 38,5% do total e 8 responderam que sim, o que representa 61,5% do total. A maioria dos docentes já utilizaram ou utilizam jogos como estratégia metodológica em suas práticas educativas, mostrando assim, que tal prática está sendo válida e que acham importante a utilização deste recurso na garantia da aprendizagem dos seus alunos.

Para os que admitiram que utilizaram os jogos pedagógicos como estratégia de aprendizagem foi perguntado se utilizou os jogos com todos os alunos ou somente com os que têm deficiência Intelectual.

**P1:** “Nesta pandemia, somente com os que têm acesso a internet, ao menos com pacote de dados.”

**P2:** “Com todos os alunos. Para incluir os especiais e assim eles não viesse a se sentir diferentes”

**P8:** “Todos, para haver uma participação geral da turma.”

**P9:** “Com todos, interagir com os colegas ajuda no desenvolvimento intelectual”

**P10:** “Todos, pois acredito que os jogos são uma ferramenta muito útil no processo de ensino aprendizagem.”

**P11:** “Com todos, os jogos são atrativos, dinâmicos e trazem uma aprendizagem significativa, quando utilizado adequadamente.”

**P12:** “Já utilizei com os que não tem deficiência intelectual, tendo em vista que comecei trabalhar dessa forma no período remoto e acho que é mais interessante trabalhar esses jogos com os alunos com deficiência de forma presencial.”

**P13:** “Todos. Para justamente mediar e possibilitar um ambiente inclusivo e/ou igualitário.”

Ao afirmarem que trabalham com os jogos como recurso pedagógico com todos os alunos da sala sem distinção, muito mais que um instrumento motivador e facilitador da aprendizagem de conteúdos curriculares, mostra que entendem a contribuição do jogo para uma educação inclusiva que garante o desenvolvimento e o bom relacionamento da turma, pois o jogo proporciona momentos de vivência em grupo. Ao interagir em grupo através do jogo, os alunos têm a oportunidade de conhecer o outro, seu modo de pensar e agir, trocar opiniões, de entrar em confronto ou acordo com os demais. Com isso, são desenvolvidos valores como o respeito e a cooperação que contribuem para o relacionamento dos alunos entre si, e para o relacionamento dos alunos com a escola.

Em outra questão foi perguntado se o professor observou se existiu alguma mudança no desempenho ou motivação do aluno durante as aulas que utilizou jogos, os que utilizaram deste recurso responderam:

**P1:** “Sim, os alunos adoram. E muito divertido.”

**P2:** “Sim, aumenta o interesse pelo conteúdo devido a dinâmica da aula, os alunos veem a aula com jogos como uma brincadeira facilitando o aprendizado”

**P8:** “Sim, eles acharam interessante.”

**P10:** “Sim, trouxe mais interação e interesse pelo conteúdo.”

**P11:** “Sim, eles interagem muito mais nas aulas que envolvem jogos, gostam da competição e a aprendizagem é mais significativa.”

**P12:** “Sim. Os alunos demonstram mais interesse na aula sendo introduzida algum tipo de jogo.”

**P13:** “Sim. Protagonismo, desinibição, avanços coordenação motora e na oralidade, entre outras”.

Podemos perceber que o uso do jogo propicia um ambiente favorável à motivação e protagonismo do aluno, não apenas por facilitar a aprendizagem dos conteúdos programáticos, mas por despertar a curiosidade, pelo desafio das regras, que por sua vez podem ser consideradas como um meio para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento. O professor ao explorar o uso do jogo, experimentam inúmeras possibilidades de interação em suas aulas, a partir do despertar do interesse do aluno, adquirindo diretrizes e suportes que efetivarão o processo de ensino e aprendizagem.

Quando perguntado se o professor acredita que o jogo pedagógico pode contribuir no aprendizado do aluno com Deficiência Intelectual as respostas foram as seguintes:

**P1:** “Sim, porque supre diretamente a necessidade de interatividade e atratividade que ele tem com a sua interação com as redes sociais e os games em casa.”

**P2:** “Sim, através do lúdico que os jogos proporcionam”

**P4:** “Acredito que sim, pois são recursos que o professor poderá utilizar no processo de ensino aprendizagem enriquecendo o desenvolvimento intelectual da criança.”

**P5:** “Acredito que sim, porém não tenho preparo ainda.”

**P6:** “Sim, preciso aprender para ensinar, porque acredito que com jogos a aprendizagem é mais eficiente.”

**P7:** “Acredito que sim. Por meio do lúdico o aluno pode estar mais aberto o processo de aprendizagem.”

**P8:** “Sim. Abrindo a vontade de conhecer e aumentar o conhecimento.”

**P9:** “Sim, dependendo da quantidade de alunos na sala .O jogo pedagógico é um dos recursos que mais contribui , desenvolve a imaginação, confiança e o auto controle.”

**P10:** “Sim, despertando maior interesse por aprender e facilitando o processo de aprendizagem.”

**P11:** “Sim, desde que bem planejado para que haja um avanço na aprendizagem, por parte do aluno.”

**P12:** “Sim, pois é uma forma diferenciada de chamar mais a atenção do aluno.”

**P13:** “Sim. Ajudando no protagonismo.”

Ao explorar o jogo como ferramenta metodológica, o professor torna a aula desafiadora e necessária por fazer parte de uma prática pedagógica contextualizada proporcionando a construção dos saberes, o que propicia a formação e o desenvolvimento intelectual e atende às necessidades do aluno, em particular o que tem DI, já que estão inseridos num ambiente pedagógico prazeroso com linguagem acessível que favorece a inclusão, seu desenvolvimento e suas vivências cotidianas, pois, ao ter claramente os objetivos educativos definidos no planejamento das atividades com os jogos o professor possibilita aos alunos uma aprendizagem mútua com diferentes práticas que favoreçam o processo de inclusão do aluno.

Neste sentido, Kishimoto (2010) propõe a utilização de brinquedos e brincadeiras como uma forma válida de ensinar. Para ela, seria possível a substituição dos materiais convencionais de ensino, como os livros, mapas entre outros, por algo que possa proporcionar uma assimilação espontânea.

Ainda segundo Kishimoto (2010), as crianças experimentam, ao brincar, as variadas formas de ver o mundo e, por meio do uso dos recursos didáticos, podem expressá-los por intermédio de atividades lúdicas. Foi observado que, mesmo que afirmem acreditar que o jogo pedagógico contribui para a aprendizagem do aluno com deficiência, alguns docentes demonstram não estarem preparados para utilizar este recurso na administração de suas aulas. Neste sentido, Antunes (2005) discorre que, por ser um sujeito histórico, construído a partir de fragmentos e retalhos da sociedade, o professor reproduz a ordem instituída. Assim, age de acordo com o legado poderoso da racionalidade científica, que considera o indivíduo um ser puramente racional, menosprezando as dimensões lúdica, imaginária, simbólica e estética que fazem parte da formação complexa que é o ser humano.

Ao serem questionados se, a partir da observação durante a aplicação do jogo e mediante a repercussão da aula, o professor acredita que o jogo auxiliou os alunos na aprendizagem dos conteúdos, os professores responderam da seguinte forma:

**P1:** “Com os jogos como KAHOOT e MINECRAFT EDUCATION EDITION, os alunos ficam mais focados na aprendizagem e a mesma se torna muito mais interativa e interessante, além de divertida, tanto para os alunos, como para o professor. Visto que o processo de gamificação deixa a aprendizagem em uma linguagem condizente com a realidade dos alunos no âmbito atual. Visto que toda criança, independente da idade, ou se portadora de condição especial ou não, gosta de jogar. E quando ela consegue estudar, jogando, é o ápice da didática atual.”

**P2:** “Sim, porque o conteúdo é trabalhado de forma mais dinâmica que as aulas tradicionais”.

**P5:** “Com certeza haverá oportunidade para a inserção e acredito que isso fará a diferença, uma vez que oportunizará a aprendizagem de maneira múltipla e lúdica.”

**P8:** “Sim, pois chamou a atenção, facilitando o aprendizado.”

**P9:** “Sim, por ser desafiador, desenvolve a imaginação, construindo seu conhecimento através de desafios impostos pelos jogos.”

**P10:** “Sim, trouxe de maneira prática o conteúdo.”

**P11:** “Sim, durante toda a aula o professor observa a aprendizagem dos alunos durante as etapas que são concluídas com os jogos.”

**P12:** “Sim, pois como é algo "diferente para eles" e que normalmente fazem uso no seu dia-a-dia, muitas vezes eles demonstram mais interesse e dessa forma assimilam melhor o conteúdo. E muitas vezes podemos dizer que aprendem se divertindo.”



**P13:** “Sim. Devido a adaptação das atividades, sem desfocar do mesmo conteúdo dos demais alunos da turma.”

Foi observado, de acordo com as respostas dos professores, que eles acreditam que o jogo pedagógico auxilia os alunos na aprendizagem dos conteúdos programáticos das disciplinas. Para tanto, demonstram entender que é necessário que seja utilizado como forma de associar o conteúdo com materiais concretos, já que trazem significado para os alunos, dando-lhes a chance de compartilhar informações e experiências, expor problemas relativos aos conteúdos através dos jogos utilizados, num movimento de ajuda mútua, resultando num contexto de aprendizagem distribuída que gera autonomia, criatividade, e a possibilidade de experimentar e conhecer os conteúdos através de situações reais permitidas pelo jogo.

Ao trabalhar os conteúdos programáticos associados com jogos o professor valoriza as habilidades e competências dos alunos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e tornando, através das atividades lúdicas, sua prática pedagógica mais interessante, pois permite que o aluno adquira conceitos significativos, já que o processo de aprendizagem suscita na realização de atividades que levem à construção destes conceitos que compõem o conteúdo, para tanto usa-se as informações que o jogo traz. E, ao estudar os conteúdos é preciso que o aluno compreenda as informações se articulam entre si segundo uma ordem interna, o jogo irá facilitar esta compreensão.

Quando perguntado sobre qual a importância do professor saber adaptar atividades para sua turma considerando o processo de inclusão, as respostas foram as seguintes:

**P1:** “Gerar uma real justiça social na escola, através de uma educação cada vez mais inclusiva e em uma linguagem atualizada com as necessidades atuais de aprendizado.”

**P2:** “Para que o aprendizado aconteça que modo igualitário Para todos.”

**P3:** “O aluno conseguirá realizar as atividades e estará aprendendo o conteúdo de acordo com sua realidade.”

**P4:** “Acredito que busca ajustar o conteúdo para que atenda as condições de desenvolvimento para que todos os alunos participem da aula e possam aprender.”

**P5:** “Garante oportunidades de aprendizado, mediante o nível de compreensão do educando.”

**P7:** “É importante pois a iniciativa de tornar prática a inclusão tem que partir do professor, em sala de aula. Observar as limitações dos alunos e tentar diminuir as diferenças.”

**P8:** “Devemos atribuir os jogos, para haver uma dinamização, uma aula diferente, um conhecimento amplo, chamando a atenção e assim aprendendo.”

**P9:** “É importante, para que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor é o mediador e facilitador nesse processo, possibilitando uma melhor interação, mesmo em níveis diferentes, incluindo todos.”

**P10:** “A adaptação da maneira correta faz acontecer realmente a inclusão.”

**P11:** “A inclusão só acontecerá de forma efetiva, se a atividade proposta pelo professor for adequada para a deficiência do aluno.”

**P12:** “É bastante importante, pois não podemos excluir o aluno com deficiência, temos que usar a empatia e nos colocarmos no lugar dele: E se fosse um filho meu? Embora não seja fácil temos que adaptar o conteúdo para que aquele aluno possa aprender também.”

**P13:** “Para traçar diagnósticos, e proporcionar a inclusão.”

Com relação a esse questionamento, através de suas respostas os professores nos mostram que, baseados no reconhecimento da diversidade existente dentro da sala de aula e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, reconhecem a importância de focalizar na adaptação das atividades, na utilização de recursos adaptados de modo que atinjam as necessidades educativas de cada aluno, oportunizando assim, o processo de inclusão através de um olhar atento e sensível às maneiras peculiares que os alunos aprendem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos dentro da sala de aula e na escola como um todo.

Neste sentido, Luckesi (2014) afirma que o educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz. Por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando.

Ao planejar atividades adaptadas, percebe-se que há uma preocupação por parte do docente para que ninguém fique de fora, para que todos tenham a chance de terem seu direito de aprendizagem respeitado e efetivado, independentemente do nível de habilidade, para tanto, os professores percebem que os materiais didáticos adaptados cumprem a função a que se destinam pela maneira que ocorre o *feed back* dos alunos em relação à aprendizagem. Para tanto, o uso de jogos como estratégia pedagógica requer um planejamento mais elaborado já que este tipo de atividade leva a dinamização para o cotidiano escolar. Alguns professores, por motivos intrínsecos a seus contextos de vida, formação e trabalho, em geral, não planejam suas aulas de maneira que os jogos sejam utilizados, mas percebe-se que a grande maioria está sempre em busca de novas estratégias e metodologias que ofereçam a seus alunos uma aula significativa e concreta.

Observamos que, ao serem questionadas sobre o que entendiam por inclusão, as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, participantes da pesquisa que foram entrevistadas seguem a mesma corrente de pensamento que acompanha os professores do Fundamental anos finais, pois segundo elas, inclusão é:

**P1:** “é a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais que visa a garantia do direito de conviver em um contexto escolar possibilitando que usufrua de experiências de aprendizagens e interações sociais.”

**P2:** “uma forma de trazer todas as pessoas, independente de religião, de gênero, de crença, de raça, de condição social, enfim, de todas as diferenças para a escola. É a maneira de tratar as pessoas de forma que seus direitos sejam respeitados.”

**P3:** “oferecer oportunidades de igualdade para todos.”

**P4:** “é o ato de tornar o aluno com alguma necessidade especial de fato dentro do sistema ensino, quando ele de fato assimila o conteúdo ministrado em sala de aula dentro da sua própria especificidade. Não desrespeitando a sua condição e sim lhe dando um aporte para que ele possa avançar em um contexto de ensino.”

**P5:** “é um conjunto de ações que tentam combater toda forma exclusão diante de uma sociedade preconceituosa. Incluir, de forma prática, é não se ancorar apenas na teoria, é mostrar para as pessoas que todos são importantes independente das diferenças físicas, psicológicas, é mostrar para o outro que ele é capaz de ir além daquilo que foi imposto como padrão a ser seguido em sua vida. Além disso, cada um tem limitações, mas também tem habilidades para serem mostradas.”

**P6:** “a inserção de alunos com necessidades especiais, dentro de unidades escolares (regulares), onde eles possam se desenvolver de acordo com as possibilidades oferecidas.”

**P7:** “a aceitação e inserção de fato das diferenças dentro do âmbito educacional.”

**P8:** “é ter empatia com o outro, é entender e se fazer entendido, não excluir por sua deficiência, seja ela qual for, é dar apoio, lidar com as diferenças e lutar para que a criança ou o indivíduo esteja sempre inserido na escola, sua comunidade e no meio social. Sabendo, desde já que estes têm o direito garantido de serem acolhidos e respeitados uns pelo outros sem serem vistos como um problema.”

De acordo com a análise das percepções das professoras em relação ao conceito de inclusão percebe-se que para algumas a inclusão perpassa os muros da escola, falam de inclusão de um modo geral, outras entendem a inclusão como algo mais específico da escola e mais ainda, relacionada aos alunos com algum tipo de deficiência ou com necessidades educativas especiais e pensar na inclusão, sobretudo destes alunos no ensino comum traz aos professores e à escola diferentes desafios já que requer uma transformação desse espaço e das práticas educativas de modo que permita através da interação, da participação ativa e do oferecimento de recursos apropriados que cada aluno com ou sem alguma NEE se sinta igual ao realizar com êxito uma tarefa na sala de aula.

Todas afirmam utilizar jogos pedagógicos em suas aulas e acreditam que esta prática, como estratégia metodológica, contribui para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Ao serem indagadas sobre a forma que os jogos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento dos alunos, as respostas foram as mais variadas.

**P1:** “De acordo com minhas observações, melhora na questão da atenção, na memorização e interação com o grupo.”

**P2:** “Os jogos pedagógicos são muito importantes no desenvolvimento da criança, pois a criança aprende brincando.”

**P3:** “Da melhor maneira possível, pois os mesmo aprendem brincando, a interação é maravilhosa e proveitosa.”

**P4:** “De forma muito significativa, facilita a compreensão do conteúdo trabalhado com o jogo. O aluno aprende brincando.”

**P5:** “Despertando o interesse do aluno e facilita a sua aprendizagem.”

**P6:** “Pelo fato da criança aprender melhor quando está realizando atividades práticas e lúdicas, utilizando-se de materiais concretos, como os jogos.”

**P7:** “Ajudando no desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetiva, e criativa.”

**P8:** “Pelo fato de, assim como outros meios pedagógicos, promover, de forma lúdica o aprendizado.”

As professoras demonstram em suas respostas, de maneira geral que acreditam que a utilização dos jogos pedagógicos contribui para que a aprendizagem dos alunos seja efetivada já que se trata de uma prática pedagógica que oferece atividades diferenciadas e motivadoras. Quanto a isso, há questões interessantes a serem discutidas como a percepção de P6 pelo fato do aluno aprender melhor, ou seja, efetivar a construção do conhecimento através de atividades práticas e lúdicas que funcionam como uma forma de motivar os alunos tanto a participarem ativamente das aulas como aprenderem através de algo que seja significativo e prazeroso. A resposta do P1, demonstra que, através de atividades que envolvem jogos o aluno é levado a, além de desenvolver a atenção e memorização, interagir com os colegas e com o professor e a socialização é um dos pontos que garantem a construção do conhecimento através da troca de informações. Neste ponto, o aluno ao reconhecer a atividade como algo significativo para si é capaz de estabelecer relações entre o que aprende na escola e o que vivencia fora dela.

No eixo de análises relacionada a maior finalidade em trabalhar jogos pedagógicos, observa-se, dentre as opções sugeridas ou se havia outra que não estivesse na pergunta, a referência de quatro professoras P1, P3, P4 e P5 que falaram que utilizam os jogos para introduzir um conteúdo novo. Para P1, P2, P3, P7 e P8 utilizam mais para trabalhar as dificuldades dos alunos em relação a conteúdos já apresentados. P1, P3 e P4 utilizam para favorecer a socialização dos alunos entre si e com os jogos. P3, P5 e P6 utilizam para ampliar os conhecimentos dos alunos em relação a conteúdos já trabalhados.

Em relação às áreas do conhecimento em que acreditam que a utilização de jogos pedagógicos favorece mais a aprendizagem foi observado que, com exceção da P4 que falou apenas Matemática, todas as demais professoras falaram que as áreas são Linguagens e matemática. O que demonstra a importância dessas duas áreas do conhecimento dialogarem para ganharem significados mútuos, pois com a área de linguagens sobretudo a língua portuguesa o aluno desenvolve a leitura e a escrita adquirindo a capacidade de pensamento.

Já a matemática favorece a organização de dados, o desenvolvimento de estratégias argumentativas o que culmina num olhar crítico sobre as informações que estão em seu cotidiano. E isso favorece a apropriação de maior autonomia nas interações com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permitindo assim, a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, além do reconhecimento de sua identidade perante ao coletivo no reconhecimento de suas potencialidades e na valorização das diferenças.

Quando indagadas se o jogo pedagógico é facilitador da assimilação de conteúdos as professoras tiveram as respostas mais variadas que, no entanto coadunam umas com as outras, já que afirmam:

P1: “O uso desse instrumento contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e assim, a aprendizagem se dá de forma mais espontânea.”

P2: “Sim, o lúdico é uma ferramenta facilitadora para o desenvolvimento cognitivo da criança.”

P3: “Sim, porque as crianças desenvolvem o raciocínio lógico.”

P4: “Sim, pois as crianças apresentam mais motivação, existe também a troca de aprendizado entre as crianças.”

P5: “Sim, porque desperta o interesse e facilita o processo de aprendizagem.”

P6: “Sim, pois a criança trabalhando com material concreto assimila melhor os conteúdos.”

P7: “Sim, o jogo tem relação direta com a diversão, assimilado ao aprendizado também.”

P8: “Sim, porque dá ao aluno a capacidade e oportunidade de aprender de uma forma simples e divertida.”

Quando perguntado sobre a utilização dos jogos pedagógicos em sala de aula, se a professora direciona para todos os alunos ou somente para aqueles que têm deficiência Intelectual a maioria afirmou que utiliza direcionado para todos os alunos, mas algumas afirmam que fazem as devidas adaptações, por exemplo: P5 fala que “geralmente aplico para todos os alunos, mas tentando fazer as adaptações necessárias.” Apenas a P8 falou que “Dependendo do conteúdo dado direciona para todos, se não, só para os alunos que têm deficiência Intelectual”.

A pergunta seguinte foi como ocorre à socialização entre os alunos com e sem deficiência durante a aplicação dos jogos pedagógicos e, mais uma vez as respostas foram variadas:

P1: “De forma natural, pois a sala é organizada geralmente em grupos o que facilita a socialização de todos os envolvidos e se ajudam entre si.”

P2: “Naturalmente, já que realizo os jogos envolvendo todos em grupos.”

P3: “Ocorre de maneira prazerosa, criando assim laços afetivos com os colegas de sala.”

P4: “Natural, pois todos apresentaram uma ótima interação.”

P5: “De maneira significativa, lúdica e proporciona um momento de trocas e um ambiente respeitoso.”

P6: “Eles sempre interagem bem.”

P7: “Amplia o processo de socialização.”

P8: “Eles interagem de forma lúdica com ajuda mútua.”

Percebe-se com as falas das professoras que a interação entre os alunos e destes com os jogos ocorre de forma natural e a “participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico” (BRASIL, 1998, p.36). Assim, desenvolvendo momentos de aprendizagem e de interação com os colegas. Os jogos ajudam o aluno a ordenar o tempo, o espaço e seus movimentos, desenvolvendo as áreas cognitivas, afetivas e motoras, ajudando também no desenvolvimento da autonomia e da socialização nos momentos de troca que proporcionam. E por ser uma estratégia metodológica prática com materiais concretos leva os alunos a superarem as dificuldades na assimilação dos conteúdos através da promoção da cooperação e trabalho em equipe.

Ao serem indagadas se perceberam ou percebem alguma evolução no desempenho dos alunos com Deficiência Intelectual durante as aulas que utilizou jogos pedagógicos a maioria das professoras entrevistadas falou que sim, percebeu evolução nos alunos, já P3 falou que “em alguns alunos sim, isso depende muito do grau da deficiência.” P4 percebe, mas “em determinados momentos”. Com isso entende-se que, ao dispor dos jogos pedagógicos como estratégias metodológicas diversificadas que despertam o interesse dos alunos e favoreçam o seu desenvolvimento é possível promover o respeito ao ritmo escolar de cada aluno e a construção de conhecimentos significativos, levando em consideração as reais condições de aprendizagem dos alunos, tanto os com deficiência intelectual quanto os que não têm deficiência. Ao respeitar a temporalidade e necessidades individuais adaptando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação para que atendam as especificidades de cada um é possível a observação da evolução do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, ainda mais para o aluno com deficiência intelectual, já que possibilita que este aprenda

conforme suas potencialidades e seu ritmo, motivando-o a participar das atividades com entusiasmo, diminuindo a ansiedade e aumentando a autoestima.

Diante disso, observa-se a importância dos recursos didáticos adaptados ou especializados para os alunos com DI, pois a partir daí é possível oferecer um ensino de qualidade e que respeita a diversidade de seu corpo discente, já que a escola inclusiva, além de cumprir a lei constitucional (BRASIL, 1996), que garante a inclusão dos alunos com deficiência em classes de ensino regulares, garante a eles o acesso e a permanência na escola de ensino regular, devendo, acima de tudo, promover um aprendizado real e significativo com mudanças de atitudes e formas de interação.

No eixo de análise relativa à Pandemia de COVID-19 foi indagado sobre as maiores dificuldades enfrentadas no sentido da utilização de jogos durante as aulas remotas, sejam em atividades síncronas ou assíncronas. As respostas foram as seguintes:

P1: “O distanciamento com certeza prejudicou a utilização desse instrumento, porém utilizamos de jogos digitais.”

P2: “Só podíamos utilizar jogos virtuais e com dificuldade pois nem todos tinham acesso.”

P3: “infelizmente não usei jogos durante a pandemia, só os que tinham nos livros didáticos.”

P4: “Não utilizei jogos porque não deu pra utilizar nas aulas online, mas acredito que, no retorno as aulas presenciais a maior dificuldade seria utilizar os jogos e ter que manter o distanciamento social.”

P5: “A distância e o manuseio dos materiais.”

P6: “Durante esse período em que estivemos trabalhando de forma on-line, não consegui trabalhar com jogos.”

P7: “Apareceram diversas dificuldades, uma delas foi o pouco conhecimento de alguns pais no auxílio dessas atividades.”

P8: “A falta de contato presencial, incentivo dos pais com os alunos na prática.”

Com as falas das professoras percebe-se que a maioria não utilizou, durante as aulas remotas, o jogo como estratégia de aprendizagem até mesmo por conta da própria organização das aulas nesta modalidade atípica até então, isso fica evidente com o reconhecimento de cada uma em relação a própria limitação e dificuldade de desenvolver estratégias metodológicas que envolvessem jogos durante o período pandêmico onde as aulas foram ofertadas de forma remota seja virtual ou através de atividades xerocadas. A grande dificuldade foi organizar espaços onde o aluno pudesse interagir com o outro e com o jogo já que o isolamento social não permitiu esse tipo de interação, a única possibilidade seria a utilização de jogos virtuais, no entanto a orientação não seria possível, pois parte dos alunos não tinha acesso às aulas virtuais. Isso demonstra que a atividade docente não tem a ver com o uso de fórmulas

preestabelecidas ou licenciosas e sim com a busca constante por se reinventar diante os desafios e superar as dificuldades.

Outro questionamento foi em relação a própria escola frente aos desafios da educação inclusiva quando perguntado se a escola oferece jogos pedagógicos como recurso didático que supram as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. As respostas foram as seguintes:

- P1: “Na maioria das vezes não.”
- P2: “A escola tem alguns jogos, mas, acredito que ainda precisa ampliar essas ferramentas lúdicas.”
- P3: “A escola deixa muito a desejar nesse quesito.”
- P4: “Oferece poucos jogos.”
- P5: “Raramente.”
- P6: “Infelizmente não”
- P7: “Em partes.”
- P8: “Oferece o essencial”

Quanto à disponibilidade da instituição em oferecer materiais como jogos que favoreçam o trabalho do docente voltado a ludicidade, foi relatado apenas pela P2 que a escola possui e disponibiliza uma variedade pequena de jogos para auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem, porém, assim como esta professora, a maioria demonstrou, em suas respostas, que a escola deixa a desejar quanto a disponibilização e à diversidade de materiais lúdicos pedagógicos. Dessa maneira o professor é que se compromete com a aquisição ou confecção de materiais que ofereça uma abordagem pedagógica mais lúdica, sobretudo em relação aos jogos. Dessa forma, ao adquirir ou construir materiais que se enquadrem numa proposta pedagógica mais interativa e lúdica, na concepção e necessidade de cada aluno, o professor demonstra não ficar à mercê somente da disponibilidade da escola quanto à diversidade dos materiais, mas também buscar a sua criatividade para suprir as necessidades educativas em sua sala de aula, otimizando dessa forma o seu trabalho e o desenvolvimento dos alunos.

Acerca da opinião delas em relação tipo de jogo pedagógico que a escola precisa oferecer para que seja utilizado pelos professores como ferramentas metodológicas no auxílio da apropriação da aprendizagem por parte dos alunos, as respostas foram as seguintes:

- P1: “Jogos montessorianos, jogos de tabuleiro, jogos de discriminação auditiva, cubo sensorial entre outros.”
- P2: “Jogos silábicos, de memória, material dourado.”
- P3: “jogos da memória, bingo de números, quebra- cabeça, boliche, jogos para montar cidades, animais...”
- P4: “Jogos que trabalhe contagem, as operações, leitura e escrita.”



P5: “Jogos que desenvolvam as habilidades de percepção e memória.”

P6: “Jogos direcionados aos números, quantidades, alfabeto, sílabas, etc., jogos que façam com que as crianças sintam prazer em está brincando e aprendendo, e que o professor perceba que a turma está evoluindo.”

P7: “Jogos de tabuleiros, material produzido em parceria com as crianças, material concreto.”

P8: “Jogos que prendam a atenção dos alunos que tragam significado prático, concreto para os conteúdos, sobretudo de Língua Portuguesa e matemática”

Com as falas das professoras percebe-se que têm interesse em dinamizarem as aulas e os jogos pedagógicos entram neste contexto contribuindo para aulas mais atrativas e recheadas de significados concretos na aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, as professoras sentem falta da utilização de jogos mais específicos para a aprendizagem que julgam permear as maiores dificuldades dos alunos, para tanto o jogo precisa estar nas estratégias pedagógicas e fazer parte do dia a dia do processo de ensino e aprendizagem. É preciso trazer esses jogos para a rotina da sala de aula e com isso despertar a motivação e interesse na aprendizagem através da ludicidade que o jogo proporciona. Tudo isso fruto de um planejamento onde se explora as possibilidades de utilização do jogo com a escolha e preparação cuidadosa do mais adequado às necessidades educativas até sua aplicação, sendo esta relacionada com os conteúdos a serem trabalhados.

#### **4.5 O PRODUTO FINAL: BAÚ DE JOGOS PEDAGÓGICOS**

Aqui apresentamos o produto pedagógico resultante da nossa pesquisa, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em relação aos Mestrados Profissionais na área de Ensino, que deve contribuir para a produção, apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, com foco na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas concretos. Portanto, é desenvolver produtos didáticos e pedagógicos que possam suprir necessidades locais, no caso, a escola que serviu como campo de pesquisa, referentes às várias questões consideradas deficitárias no atual estágio em que se encontram as escolas. Podendo ser considerados produtos: módulos de unidade temática, planos de ação docente, blogs, vídeo-aulas, minicursos, tutoriais, jogos educativos, livros didáticos, documentários, e-books, sequências didáticas, softwares, guia/orientações para docentes e outros. Para isso, o produto deve ter identidade própria e

necessita ser implementado em sala de aula ou ambientes não formais de ensino, com vistas à melhoria do ensino.

Com isso e diante da realidade vivenciada pelas escolas durante o período de pandemia, e tendo como base os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada um baú de jogos pedagógicos, com fins didático-metodológico, que servirá como estratégia de ensino no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em geral, sobretudo os que têm Deficiência Intelectual que estudam nas salas de aula regulares da Escola Francisca Leite Vitorino.

Esse produto poderá auxiliar o professor a diversificar e complementar a sua prática pedagógica com uma metodologia diferenciada. O principal objetivo do material produzido é socializar os jogos entre as turmas com alunos que têm DI, para favorecer a apropriação do conhecimento por parte desses alunos.

A ideia da confecção de um baú de jogos pedagógicos surgiu justamente da inquietação a respeito da aprendizagem por parte daqueles alunos com DI. Esse sentimento tornou-se mais evidente pela própria necessidade, por ser pedagoga do AEE, de buscar estratégias e ferramentas que levassem os alunos a aprender, através de um ensino mais efetivo para as salas de aulas regulares, de modo que a inclusão fosse a base desses recursos, tendo em vista que, sendo levados para dentro das salas de aula, isso possibilitaria um espaço para o diálogo e troca de experiências sobre o assunto e os alunos teriam a chance de vivenciar muitas experiências no cotidiano escolar.

O emprego de jogos como recurso pedagógico vem fortalecer o processo ensino-aprendizagem, já que permite trabalhar de modo interdisciplinar em busca de uma formação mais ampla do educando. Os jogos têm uma relação direta com construção e apropriação do conhecimento, já que sua influência se dá como elemento motivador e possibilita a imaginação e elaboração de estratégias, concentração, motivação, entre outros.

Compreendemos que a ênfase na apropriação do conhecimento e na interação social é essencial, inclusive por poder ser explorada por meio da ludicidade que os jogos oferecem. Na concepção da proposta, busca-se a efetivação da aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesmo, levando ao conhecimento, ao autocontrole e à simbolização. Diante disso, os jogos, como auxiliares na metodologia de ensino, valorizam, de fato, o que o aluno tem de mais comum, que é a espontaneidade, a criatividade e a imaginação, de modo que ele estará aberto para desenvolver suas habilidades e assimilar os conteúdos curriculares.

Apresentamos, a seguir, o nosso produto educacional:



Fonte: A Autora (2021)

O Baú de Jogos Pedagógicos possui 10 (dez) jogos que serão sugeridos para serem utilizados pelos professores do Ensino Fundamental da Escola Professora Francisca Leite Vitorino como estratégia metodológica em suas aulas com o objetivo de desenvolver as mais variadas habilidades nos alunos com DI como também os sem deficiência.



Fonte: A Autora (2021)

O Baú de Jogos Pedagógicos, conta com dez jogos, que são eles:

1. Círculos de frações;
2. Os números: memória e dominó;
3. Dominó de frações;
4. Jogo da memória: Animais e palavras e Figuras e palavras;
5. Jogo da velha de girar;
6. Jogo do labirinto;
7. Jogo da alfabetização;
8. Bingo das letras;
9. Jogo da forca;
10. Jogo da Sequência lógica.

### 1- CÍRCULOS DE FRAÇÕES



### 2- OS NÚMEROS: MEMÓRIA E DOMINÓ





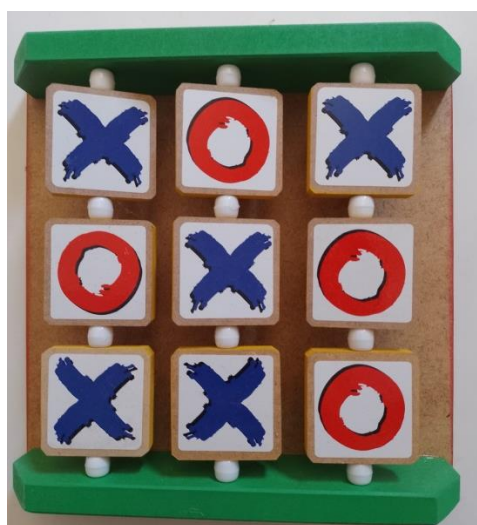
### 3- DOMINÓ DE FRAÇÕES



### 4- JOGO DA MEMÓRIA: ANIMAIS E PALAVRAS E FIGURAS E PALAVRAS



### 5- JOGO DA VELHA DE GIRAR



## 6- JOGO DO LABIRINTO



## 7- JOGO DA ALFABETIZAÇÃO



## 8- BINGO DAS LETRAS



## 9- JOGO DA FORCA



## 10- JOGO DA SEQUÊNCIA LÓGICA





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino-aprendizagem, o jogo pedagógico aparece como ferramenta indispensável para o professor, pois possibilita o avanço na construção do conhecimento, na assimilação dos papéis sociais, bem como na compreensão das relações afetivas. Nesse contexto, é necessário que o desenvolvimento da criatividade e imaginação esteja presente no processo.

No desenvolvimento da aprendizagem, o jogo se apresenta como uma das várias práticas que desenvolvem o pensar, o agir e que facilitam a apropriação de conhecimentos para avanços nos quesitos intelectual, afetivo e social do aluno.

O aprender implica ter condições de se expressar, dos mais variados modos, representando o mundo, a partir dos valores, sentimentos e conhecimentos. Isso só é possível por meio dos estímulos apropriados e da oferta de interações que possibilitam o desenvolvimento, de forma que o aluno perceba-se como produtor de conhecimento. Neste ponto, a inclusão dos alunos com deficiência intelectual traz aos professores e à escola diferentes desafios, já que exige que haja uma transformação desse espaço para receber e atuar com os alunos e o desenvolvimento de estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem no princípio da inclusão educacional que orienta as ações dirigidas à superação das práticas de ensino que consideram as limitações dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem e um processo de ensino-aprendizagem aberto à diversidade implica novos modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre o ato de ensinar levando em conta a perspectiva de relato das experiências vivenciadas e observando a amplitude de conhecimentos que se constituem através dos jogos, com perspectivas e noções de utilidade e aplicabilidade aprimoradas que elevam para a contribuição das aprendizagens dos estudantes.

Esta investigação teve por objetivo analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino de Boa Vista-PB, no ano letivo de 2021.

Ao final deste trabalho, pode-se afirmar que a utilização de jogos pedagógicos como ferramenta metodológica é imprescindível para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, sobretudo os que têm DI, entretanto, nem sempre fazem parte da prática pedagógica

no cotidiano das aulas, já que exige planejamentos mais elaborados e demandam mais tempo e envolvimento por parte dos professores.

Observa-se que houve grandes avanços nas instituições de ensino no sentido de incluir os alunos com deficiência, fazendo com que os professores buscassem novos paradigmas e novas formas de ensinar, com o propósito de garantir a inclusão de todos no ensino regular, melhorando a autonomia e independência desses alunos. Neste sentido, coube ao professor buscar meios de dinamizar sua prática educativa para realizar seu trabalho voltado ao direito da igualdade e de oportunidade a todos, o que deixa claro que não existe um único modo de educar e sua busca por estratégias novas é constante com o intuito de poder oferecer a cada aluno o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades.

Percebeu-se, por meio dos questionários e entrevistas, que os docentes têm percepções bem definidas sobre o conceito de inclusão e compreendem a importância dos jogos pedagógicos como estratégia metodológica para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em geral, tanto os que têm DI como os que não têm, sendo considerados educativos justamente por contribuírem para o desenvolvimento integral do aluno. Contudo nem sempre os apresentam aos alunos por compreenderem que ações como esta demandariam mais tempo e dedicação na elaboração dos planejamentos.

O professor que insere os jogos nas atividades cotidianas consegue tornar, de modo geral, as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Sendo assim, a maioria dos participantes deste trabalho, todos que têm alunos com DI em suas salas de aula, demonstrou que inclui os jogos pedagógicos nas atividades cotidianas de modo a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, já que o jogo traz para a sala de aula o caráter educativo e esta característica é justamente por contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, evidencia-se que os jogos na escola possibilitam que sejam alcançados os objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico.

Foi observado que nem sempre os professores inserem os jogos em suas aulas e isso ocorre por diferentes fatores e demandas. Algumas vezes os professores apresentam resistência, pois a inserção do jogo nas aulas impacta em mudança, o que pode causar certo desconforto já que pode causar insegurança em relação à sua inexperiência, porque, geralmente, nos cursos superiores os professores são levados a lidar apenas com a teoria e não têm muito acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos, sobretudo os que têm algum tipo de deficiência, como a DI.

Observou-se também que professores necessitam de motivação e apoio institucional para trabalharem com os jogos como estratégia de ensino, já que demanda de esforço e requer um planejamento de acordo com os objetivos a serem alcançados, a elaboração de material adequado para o jogo apresentado e a disposição para realizar as intervenções necessárias durante a aplicação do jogo, para isso, seria necessário que as instituições disponibilizassem de um acervo com diversos jogos que atendessem a diferentes objetivos.

Para isso, é preciso entender que a utilização do jogo pedagógico como estratégia de ensino privilegia a construção coletiva e ao ser organizado com base nas necessidades dos alunos, levando-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem, parte do pressuposto que os estudantes são diferentes e, portanto, suas necessidades educacionais requerem apoio e recursos diferenciados.

Sabe-se que o desafio é grande, mas quando o professor demonstra interesse que esse tipo de metodologia faça parte de sua rotina pedagógica e a escola de fato se dispuser a implementar o uso de jogos regularmente na rotina dos estudantes a tendência é conquistar o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização dos jogos vem demonstrando ser uma excelente ferramenta educacional, já que transformam as aulas num ambiente prazeroso e recheado de significados para a vida prática dos alunos. A pesquisa bibliográfica realizada sobre autores que tratam do tema, bem como a prática em sala de aula mostram que os jogos programados constituem-se ferramenta poderosa no auxílio de desenvolvimento de habilidades e fixação dos conteúdos, de forma exitosa por beneficiar os alunos por ser algo que relaciona âmbitos que contribuem a essência do processo de ensino-aprendizagem e seu uso permite a realização de um trabalho pedagógico que possibilita a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento além de auxiliarem o professor em sua prática educativa por serem elementos facilitadores do desenvolvimento intelectual e social dos alunos e sendo usados como estratégia que venha a convergir com os conteúdos curriculares para que os alunos tenham uma maior compreensão do que está sendo aplicado em sala de aula através de algo concreto, palpável, demonstrando que o conhecimento não é algo distante e abstrato, mas algo que está perto e que pode ser vivenciado todos os dias.

Como produto final, oferecemos o Baú de Jogos Pedagógicos, que conta com dez jogos que vai se construir como nova proposta de estratégia de ensino para os professores do ensino fundamental tanto anos iniciais como anos finais da Escola Professora Francisca Leite Vitorino, que pretendem atuar como proposta metodológica diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de desenvolver jogos para serem usados como estratégia metodológica pelos professores não é nova e nem foi a intenção desenvolver um trabalho inédito. Contudo, sentimos urgência em investigar o seu uso enquanto recurso didático-pedagógico da educação inclusiva, sobretudo como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com DI, bem como sua capacidade de diminuir as diferenças existentes dentro das salas de aula por serem facilitadores do processo inclusivo.

Neste sentido, a partir do referencial teórico desenvolvido e a metodologia aplicada permitem concluir que o uso dos jogos pedagógicos como recurso didático utilizado a partir do olhar sensível do educador em relação aos conteúdos trabalhados, que precisam ser significativos e fazer sentido para os alunos, no entanto a partir das falas, foi possível compreender que os recursos pedagógicos, como os jogos, disponíveis na escola para serem usados pelos professores durante a aplicação de suas aulas eram insuficientes, o que despertou o interesse em confeccionar a caixa de jogos em formato de baú, alguns comprados e outros elaborados e feitos por encomenda.

São jogos que facilitam a apropriação do sistema de escrita alfabético, a linguagem, o cálculo, o raciocínio lógico, a motricidade e a reflexão crítica, sendo recursos que contribuem para situações agradáveis de aprendizagem gerando um ambiente de cooperação e trocas recíprocas de companheirismo.

O produto final deste trabalho, o Baú de Jogos Pedagógicos, ficará disponível na escola Francisca Leite Vitorino, onde foi realizada a pesquisa, para uso de todos os professores do Ensino Fundamental, e levará contribuições, como suporte pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente crítico que favoreça a construção de conhecimento, além de fornecer a possibilidade de despertar outras reflexões sobre o tema por parte dos professores quanto à crescente necessidade de inserção dos jogos na escolarização dos alunos, que têm deficiência ou não, já que, através da utilização destes recursos como estratégia metodológica, é possível construir aprendizagens mais significativas e conectadas aos reais anseios e necessidades de cada aluno.

Os jogos contidos no Baú foram pensados para favorecer a aprendizagem, interação, concentração, limites e desenvolvimento cognitivo. O professor, ao inseri-los em suas aulas, estará refletindo acerca da própria prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito às metodologias aplicadas que considerem a educação a partir de uma abordagem inclusiva, pois terá a oportunidade de utilizá-los em diferentes momentos de seu planejamento, observando os objetivos a serem traçados pensando e se apresentando como mediador na divisão,

confrontos, negociações e trocas, promovendo, assim, conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Além disso, há a possibilidade de ser aplicado em outras escolas e/ou realidades, pois trata-se de uma ferramenta pedagógica eficaz para a apropriação do conhecimentos em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/jogos-para-a-estimulacao-das-multiplas-inteligencias-celso-antunes-7p8sbgaqbaj/baixar-ebook> Acesso em 5 de abril de 2021.

ANTUNES, Helenise Sangioi. **Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas**. In.: ANTUNES, Helenise Sangioi (org.). *Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do ensino, 2005.

ARAGUAIA, M. **A importância dos jogos segundo Vygotsky**. 1989. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogossegundo-vygotsky.htm>. Acesso em 13 de dezembro de 2020.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodologia**. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf> Acesso em 12 de agosto de 2020.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº. 21. Marco, 2001. p. 160-183. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2020.

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. **Um Diálogo entre Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem/A Dialogue between Piaget, Vygotsky and Wallon on the Development and Learning categories**. ID on line *Revista de Psicologia*, v. 14, n. 49, p. 489-503, 2020.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO, 2020. Disponível em: <https://www.aaid.org/>. Acesso em 29 de junho de 2020.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Jogos, brinquedos e brincadeiras** / Ana Clarisse Alencar Barbosa, Kathia Regina Bublitz, Vilisa Rudenco Gomes. Indaial: UNIASSELVI, 2015. 188 p.: il.

BELO, C. et al. **Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização**. *Revista Diversidades*, v. 22, n. 6, p. 4-8, 2008. Disponível em: [http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/dwn\\_pdf\\_EixosEsperanca\\_22.pdf](http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_EixosEsperanca_22.pdf). Acesso em 15 de junho de 2021.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2009a. P. 73-81.

BEZERRA, M. F., & MARTINS, P. C. R. (2010). **A concepção de deficiência intelectual ao longo da história.** *Interfaces da Educação*, 1(3), 73–83. Disponível em: <file:///C:/Users/W10/Downloads/judoprado,+77-90-1-CE.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 7 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979. Brasília: MEC: CENESP, 1977.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, Brasília, DF, 17 de outubro de 1978.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm)

Acesso em 14 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto n. 9, de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Colégio de Pedro II e suprime a de Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, fascículo 1, p. 8, 1890a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9-21-novembro-1889-511037-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 193, de 30 de janeiro de 1890. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos. Decretos do governo provisório dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, fascículo 1, p. 210, 1890b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-193-30-janeiro-1890-506611-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 377-A, de 5 de maio de 1890. Organiza a Secretaria dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, fascículo 5, p. 207, 1898. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-377-a-5-maio-1890-526951-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 408, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Decretos do governo provisório dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, fascículo 5, p. 1.021-1.055, 1890c. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 de junho de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BRASIL. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf> . Acesso em: Acesso em 8 de abril de 2021.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> . Acesso em: Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. BRASIL: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 7.611. Brasília. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em 9 de março de 2021.

BRASIL. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil . Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em 3 de fevereiro DE 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/Brasília, 2015. Disponível em:



[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em 9 de março de 2021.  
BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. MEC, Brasília, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: Acesso em 8 de abril de 2021.

BRASIL. Lei 13.146/2015. 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](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 13 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC, SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 4 de janeiro de 2022.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas; SILVA, Paulo Vitor Rodrigues. **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. 1. ed. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020. Disponível em:  
[https://issuu.com/lappeei/docs/tres\\_fases\\_educacao\\_especial](https://issuu.com/lappeei/docs/tres_fases_educacao_especial). Acesso em 9 de janeiro de 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas\\_em\\_Ciencias\\_Humanas\\_Sociais.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf). Acesso em: 13 de janeiro de 2022.

COMA, J. M. R. **Medicinas primitivas, paleomedicina y paleopatología**. Munibe antropologia, n. 8, p. 63-79, 1992. Disponível em:  
<http://www.aranzadi.eus/fileadmin/docs/Munibe/1992063079.pdf> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

CONCEPÇÕES DE JOGO CONFORME VYGOTSKY, PIAGET, WALLON. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcoes-de-jogo-conforme-vygotski-piaget-wallon/>. Acesso em 20 de junho de 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, p. 82, 2010b. 164p. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em 13 de julho de 2021.

CORREIA, L. de M. (org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13).

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial** v.1 / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5ª reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p. Disponível em:

[file:///C:/Users/W10/Downloads/Educacao\\_Especial\\_vol1.pdf](file:///C:/Users/W10/Downloads/Educacao_Especial_vol1.pdf). Acesso em: 14 de novembro de 2021.

COSTA, V. B. **A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes:** o estreito caminho em direção à inclusão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2480/2305.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de julho de 2021.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos** / Félix Díaz. - Salvador : EDUFBA, 2011. 396 p. il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2021.

FENAPAES. Cartilha da Federação Nacional das Apaes. Brasília, DF: Fenapaes, 2020. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/FENAPAES-CARTILHA-POLITICA-DE-ATENCAO-INTEGRAL-E-INTEGRADA-DA-REDE-APAE-Web.pdf>. Acesso 3 de janeiro de 2022.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem.** 2010. 61 f. Monografia (Especialização) - Curso de Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Cinted/ufrgs, Alegrete, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1#:~:text=De%20acordo%20com%20Silveira%20e,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20associa%C3%A7%C3%A3o%20de>. Acesso em 14 de setembro de 2021.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho:** histórico e contexto contemporâneo. 2010. 199 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia\\_ViniciusGaspar\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia_ViniciusGaspar_D.pdf) Acesso em 18 de abril de 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUEBERT, Maria Célia Castellain. **Inclusão:** uma realidade em discussão. 2. ed.rev./Curitiba: Ibpex, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** 2008. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em 18 de abril de 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 243p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis:** O jogo, A criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a educação infantil**. Pró-Posições Vol.6 N° 2 [17] 46-63, Junho 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/W10/Downloads/8644269-Texto%20do%20artigo-17051-1-10-20160315%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/W10/Downloads/8644269-Texto%20do%20artigo-17051-1-10-20160315%20(1).pdf) Acesso em 23 de agosto de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil – FE-USP**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

LA TAILLE, YVES DE; OLIVEIRA, MARTA KOHL DE. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo : Summus. 1992.

LEMOS, Douglas. **Deficiência e exclusão social: uma contribuição à inclusão sócio-jurídica dos portadores de necessidades especiais**. Itajaí-SC. 2009. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Douglas%20Lemos.pdf> Acesso em 20 de março de 2021.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em 10 agosto de 2021.

MACHADO, R. **Educação Especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAFRA, S.R. **O lúdico e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em 21 de março de 2021.

MANTOAN M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. Ed.1. Editora scipione. 2001.

MANTOAN M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622> . Acesso em 28 de março de 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Jacira de Oliveira. **Afirmção da Reforma Psiquiátrica** [recurso eletrônico] : um olhar sobre o CAPS1 Ouro Preto / Jacira de Oliveira Mendes.-Mariana, MG, 2018.

Disponível em:

[https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/1247/1/MONOGRRAFIA\\_Afirma%C3%A7%C3%A3oReformaPsiqui%C3%A1trica.pdf](https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/1247/1/MONOGRRAFIA_Afirma%C3%A7%C3%A3oReformaPsiqui%C3%A1trica.pdf). Acesso em 16 de julho de 2021.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MRECH, M. Leny. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:

<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/links/linkjogosusodobrin.htm>. Acesso em 17 de junho de 2021.

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5cNgYp9KmSwJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D15526+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 4 de março de 2021.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: porque, como, onde e para quem?** 2014. 50f. (Monografia em Acessibilidade Cultural) - Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Piaget**. In: Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica**. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A.Queiroz/EDUSP, 1984.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Disponível em:

<http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/O+nascimento+da+intelig%C3%Aancia+na+crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2021.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia**; Problemas de psicologia genética; Jean Piaget; Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985. Disponível em: [https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca\\_Virtual/Temas\\_educacionais/piaget\\_psicologia\\_e\\_pedagogia.pdf](https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/piaget_psicologia_e_pedagogia.pdf). Acesso em 3 de junho de 2021.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. São Paulo, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza. MARTINI, Marilaine. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. Psicologia.com. PT. Portal dos psicólogos. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021.

SANTOS, S., Mourato, P. **Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?** Revista Brasileira Educação Especial, vol.18, nº.1, 3-16. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gNHggr8dndp87bCpnkdkN9L/?lang=pt> Acesso em 11 de agosto de 2021.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, V. (Org.). Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em 15 de abril de 2021.

SASSAKI, R. **Terminologia na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo, ano IX, 2005. Disponível em: <https://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2021.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. 2008. Disponível em: [http://www.viverconsciente.com.br/exibe\\_artigo.asp?codigo=75&codigo\\_categoria](http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria). Acesso em 15 de abril de 2021.

SAVIANI; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação: O debate teórico-metodológico atual**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: [https://casadaptada.com.br/2016/05/epopeia-ignorada-historia-mundial-da-pessoa-com-deficiencia-em-portugues-educacao-inclusiva-em-foco/#google\\_vignette](https://casadaptada.com.br/2016/05/epopeia-ignorada-historia-mundial-da-pessoa-com-deficiencia-em-portugues-educacao-inclusiva-em-foco/#google_vignette). Acesso em 16 de janeiro de 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 108p. Disponível em:  
<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2021.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá** / Cleidenira Teixeira Monteiro Vieira; orientadora Marinalva Silva Oliveira. Macapá, 2012. 76 f. Disponível em:  
[https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Mestrado-Desenvolvimento-Regional\\_Cleidenira\\_2013.pdf](https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Mestrado-Desenvolvimento-Regional_Cleidenira_2013.pdf). Acesso em 13 de junho de 2021.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar** / Gildo Volpato. – 2. ed. – Criciúma, SC : UNESC ; São Paulo : Annablume, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa : Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995. Disponível em:  
[https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao\\_henri-wallon-1.pdf](https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao_henri-wallon-1.pdf). Acesso em 5 de agosto de 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Atlas: global resources for persons with intellectual disabilities**. Geneva; 2007. Disponível em:  
[https://www.who.int/mental\\_health/evidence/atlas\\_id\\_2007.pdf](https://www.who.int/mental_health/evidence/atlas_id_2007.pdf) Acesso em 3 de março de 2021.

XEXÉO, Geraldo. CLASSE, Tadeu. et al. 2017. **O que são jogos – Uma introdução ao estudo do Ludes**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/publicacao/2766.pdf>. Acesso em 9 de agosto de 2021.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – PRODUTO FINAL: BAÚ DE JOGOS PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### BAÚ DE JOGOS PEDAGÓGICOS

Elaboração:  
 Andréa da Silva Oliveira

<b>Público-Alvo</b>	<b>Alunos da Escola Francisca Leite Vitorino</b>
<b>Espaços</b>	Sala de aula regular

#### **Apresentação**

Caro (a) colega professor (a),

O material aqui expresso é resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2021 na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino, na cidade de Boa Vista/PB, com professores do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais que tinham alunos com deficiência intelectual em suas turmas, desenvolvida pela pesquisadora Andréa da Silva Oliveira e faz parte do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação do Professor Dr Juscelino Francisco do Nascimento.



Este material corresponde a exigência do Programa, de gerar um produto final que demonstre uma proposta de intervenção desenvolvida para modificar a realidade estudada. Portanto, este produto educacional, fruto da minha dissertação do Mestrado Profissional e que tem como título: “Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual”. Onde busquei elucidar que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão no âmbito educacional.

Dessa maneira, o baú de jogos pedagógicos traz uma seleção de jogos que vão auxiliar na apropriação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de forma a efetivar uma prática de educação que prioriza a inclusão como processo contínuo e dinâmico, que garante uma aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oferecendo oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial. Além de beneficiar os professores no sentido de oferecer arcabouço teórico e pistas sobre o emprego do jogo como recurso pedagógico, configurando-se como um novo incentivo ao fazer pedagógico que esteja pautado em estratégias metodológicas mais lúdicas, que mesmo não se tratando de uma inovação, não é adotada com frequência pelos docentes durante sua prática pedagógica.

Um abraço cordial,

**Andréa da Silva Oliveira**

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Apresentar jogos pedagógicos para serem utilizados como estratégia metodológica pelos professores da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino em suas aulas entendendo a importância de incluir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

### **Objetivos Específicos**

- Ofertar possibilidades de jogos selecionados para contribuir com a prática pedagógica.
- Demonstrar aos professores da Escola Francisca Leite Vitorino os benefícios do uso de jogos em sala de aula processo de ensino-aprendizagem.

- Ampliar as possibilidades de aprendizagem.
- Contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com DI.
- Adquirir novos conhecimentos, habilidades e pensamentos lógicos.

## O BAÚ DE JOGOS PEDAGÓGICOS

A caixa, em formato de baú de jogos foi confeccionada em material de madeira pinus com uma repartição.

As medidas da caixa em Comprimento (C) x Largura (L) x Altura (A): 50x38x25 cm.

Nesta caixa, contém dez jogos, que são eles:

11. Círculos de frações;
12. Os números: memória e dominó;
13. Dominó de frações;
14. Jogo da memória: Animais e palavras e Figuras e palavras;
15. Jogo da velha de girar;
16. Jogo do labirinto;
17. Jogo da alfabetização;
18. Bingo das letras;
19. Jogo da forca;
20. Jogo da Sequência lógica

### **Justificativa**

Os jogos, desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já conseguem identificar àqueles que lhes trazem algum interesse, que seja significativo para si. Através da interação com os jogos as crianças adquirem noções de socialização, participação em grupo, tornando sua aprendizagem mais prazerosa. Enquanto atividade pedagógica constitui-se de um caráter educativo tanto na área da psicomotricidade quanto na área afetivo-social, auxiliando na formação de valores como respeito às regras e ao próximo, como partilha além de contribuir para a formação de sua personalidade. Para isso, os

jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço. Além de favorecerem a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez e concentração.

Neste sentido, o Baú de Jogos Pedagógicos foi confeccionado para servir de estratégia metodológica para a apropriação do conhecimento pelos alunos com DI. que a criança consegue internalizar melhor os temas propostos ludicamente.

Para desenvolver o produto, segmentamos a metodologia em etapas:

A primeira etapa: Pesquisa dos jogos que atendessem as demandas educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais associadas à DI.

A segunda etapa: Confeção de jogos e/ou adaptação de jogos já existentes;

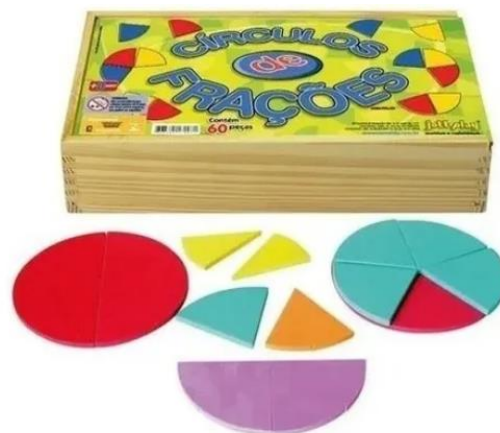
A terceira etapa: Apresentação dos jogos produzidos para os professores da sala de aula regular que tenham alunos com deficiência Intelectual.

A quarta etapa foi a entrega dos jogos produzidos à escola.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa em diferentes fontes sobre jogos pedagógicos que favorecessem as competências que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e respeitando as necessidades apresentadas pelos educadores que participaram da pesquisa. A partir daí foi feito um levantamento sobre os jogos que poderiam fazer parte da caixa e que tivessem disponível no mercado para depois desenvolver àqueles que não estão disponíveis para venda e enviar o projeto para confecção, e assim foi feito o trabalho.

## OS JOGOS

### 1- CÍRCULOS DE FRAÇÕES



fonte: <https://www.cataventobrinquedos.com.br/>



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** Desenvolver o aprendizado, raciocínio e manipulação de frações favorecendo a construção de conceitos relativos às frações de forma concreta.

Composição: Caixa de madeira medindo 07x18x30cm.

Contém 60 elementos desmembrados de oito círculos fracionários.

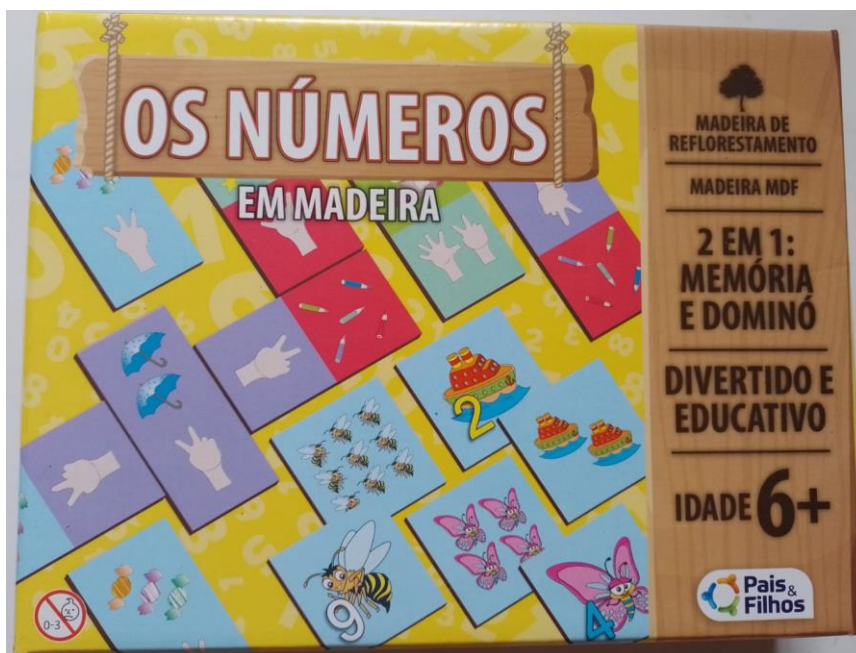
Cada círculo tem uma cor definida.

**Objetivo do jogo:** Montar os círculos com as frações corretamente e anotar de forma escrita a fração.

O jogo círculo de frações contém 60 peças coloridas confeccionadas em material de EVA. Com formato e cores elaboradas para favorecer as operações, de modo que as divisões partem do inteiro até a décima parte. A equivalência de frações e as operações com frações

homogêneas tornam-se bastante simples e de fácil compreensão. Desenvolve as noções de frações decimais, equivalência de frações, operações com frações homogêneas e heterogêneas.

## 2- OS NÚMEROS: MEMÓRIA E DOMINÓ



Fonte: A Autora (2021)



Composição: Caixa em Papel cartão e Poliestireno medindo 25 x 18,5 x 6 cm.

O jogo de Dominó com 28 Peças em Madeira MDF

O Jogo da Memória com 20 Peças em Madeira MDF medindo, cada uma 07,5 x 4 cm.



**Objetivo:** Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação para desenvolver habilidades e que envolvam o raciocínio lógico através do lúdico. Desenvolver a percepção, o raciocínio lógico-matemático e estratégias de jogo.

**Objetivo do jogo:**

**Dominó** - Encaixar uma de suas peças nas extremidades do jogo realizando a correspondência entre quantidades até que um jogador não tenha mais peças e saia vencedor.

**Jogo da memória:** encontrar os pares correspondentes sendo número e numeral, virando as peças que estão postas em uma superfície com as imagens viradas para baixo.

As peças do dominó são constituídas de um lado por figuras diversas e quantidades que vão até o numeral sete no outro lado tem figuras de mãos com dedos levantados variando de um a sete. Quando o jogador consegue encaixar uma pedra a vez passa a ser do outro jogador, caso ele não tenha peças correspondentes passará a vez.

As peças do jogo da memória de um lado tem uma figura aleatória e um numeral que quantifica do outro lado tem o número de figuras que corresponde ao numeral e a figura.

### 3- DOMINÓ DE FRAÇÕES



fonte: <https://www.cataventobrinquedos.com.br/>







Fonte: A Autora (2021)



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** Desenvolver a atenção, concentração, coordenação motora, pensamento lógico e linguagem.

Composição: Caixa em papel cartão e poliestireno 16 x 20.5 x 5.5 cm

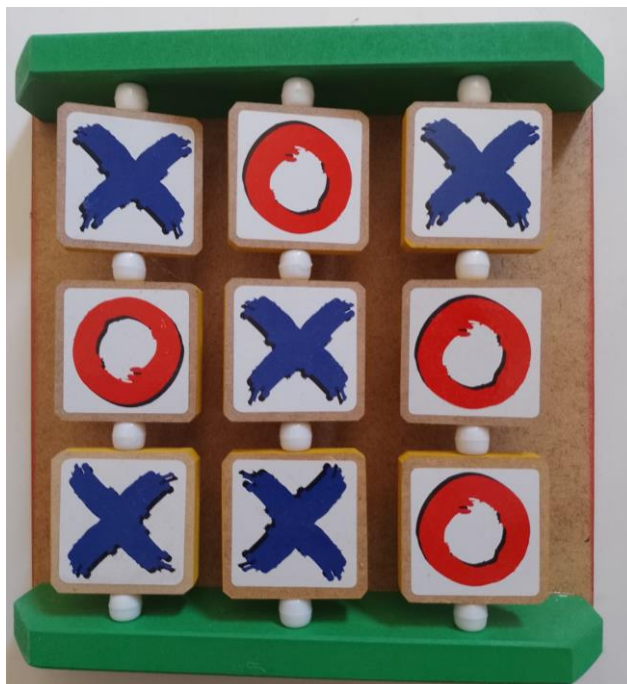
Contém 20 peças em cada caixa medindo 3,0 x 3,0 cm cada uma.

**Objetivo do jogo:** encontrar os pares correspondentes virando as peças que estão postas em uma superfície com as imagens viradas para baixo. Quem conseguir formar mais pares é o vencedor do jogo.

No jogo da memória dos animais e filhotes são dez pares de peças uma com o desenho do casal de animais e na outra com o desenho dos filhotes correspondentes da mesma espécie.

No jogo da memória de figuras e palavras que as nomeiam também são dez pares de peças onde, em uma peça consta a figura e na outra consta o nome da figura em português, Inglês e Espanhol.

## 5- JOGO DA VELHA DE GIRAR



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** Desenvolver as habilidades de coordenação motora, raciocínio lógico e concentração.

Composição:

- Um tabuleiro medindo 20x20x4 cm
- Nove peças de madeira (MDF) medindo 4x4x1 cm cada.

**Objetivo do jogo:** fazer uma sequência de três símbolos iguais, seja em linha vertical, horizontal ou diagonal, enquanto tenta impedir que seu adversário faça o mesmo.

Neste jogo da velha as peças giram em torno de um eixo, permitindo a escolha da peça desejada e é projetado para estimular o raciocínio rápido, desenvolver estratégia de jogabilidade, paciência, lidar com a frustração, atenção e concentração e perspicácia no planejamento dos movimentos estratégicos e antecipados. Também trabalha conceitos matemáticos de linhas horizontal, vertical e transversal; classificação e quantidades.

**Número de participantes:** dois.

**Como jogar:** Cada jogador escolhe qual será a figura com que irá jogar, um fica com o círculo e outro fica com a cruz. As peças são colocadas na posição horizontal, de maneira que cada jogador veja somente a sua figura, então se escolhe quem irá iniciar o jogo. Cada jogador vira sua peça deixando na posição vertical com sua figura para cima, até que um deles forme a sequência de três figuras iguais na direção vertical, horizontal ou diagonal e saia vencedor.

## 6- JOGO DO LABIRINTO



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/>



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** Desenvolver a função cognitiva e motora.

**Composição:**

Tabuleiro medindo 24 x 17 x 2 cm.

Dentro do tabuleiro tem 55 esferas metálicas com 3,5 mm de diâmetro.

Um cursor em forma de lápis com imã na ponta para movimentar as esferas.

**Objetivo do jogo:** Mover as esferas de modo que fique a quantidade indicada pelo numeral em cada vão.

**Metodologia:**

O Jogo do labirinto é ilustrado com carimbos em baixo relevo. Desenvolve habilidades como coordenação motora fina, senso direcional ou lateralidade, combinação, senso de lógica, organização, capacidade de solucionar problemas, quantidades, planejamento, entre outras habilidades. O aluno deve mover as esferas, uma por vez, com o cursor magnético que tem um imã na ponta, livremente, pelos caminhos de cada quantidade até que fique a quantidade certa em cada vão.

## 7- JOGO DA ALFABETIZAÇÃO





Fonte: A Autora (2021)



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** desenvolver a linguagem verbal e oral da criança, o raciocínio, a comunicação e a cooperação.

Composição:

- 01 painel medindo 34 x 32 x 6 cm.

- 30 plaquinhas com imagens diversas medindo 4 x 4 cm.

Alfabeto silábico e letras com 150 Peças Medindo 4 x 4 cm formado Por Sílabas e Letras embalado em caixa de Madeira Medindo 18 X 18 X 6 Cm.

**Objetivo do jogo:** Identificar as letras e/ou sílabas que formam as palavras, coloca-las no painel associando com a figura correspondente.

**Metodologia:**

Este jogo pode ser aplicado de acordo com o conteúdo e tema da aula, neste caso o professor escolhe o repertório de imagens. Pode ser jogado individual, em dupla ou em grupos. No painel é colocada a imagem e ao lado o aluno vai colocando as sílabas ou letras que vão compor a palavra. O aluno vai associando e aprendendo a partir das sílabas e/ou letras que coloca para formar as palavras correspondentes as imagens destacadas.

## 8- BINGO DAS LETRAS



Fonte: A Autora (2021)



Fonte: A Autora (2021)



**Objetivo:** Favorecer a interação social, o desenvolvimento da memória, da concentração e da coordenação visual e motora, estimula o desenvolvimento da consciência fonológica e a ampliação do vocabulário.

**Composição:** embalagem medindo 22,7 x 21,2 x 4,5cm.

**Componentes:** 9 cartelas de cores diferentes, 108 letras coloridas e 1 saco plástico.

Material: Papel cartão e Poliestireno.

Participantes: de 2 a 9 participantes.

**Objetivo do jogo:** Trabalhar o alfabeto de forma lúdica através do reconhecimento e nomeação das letras, relacionando o grafema e fonema, bem como a formação de palavras.

**Metodologia:**

Neste jogo, cada aluno recebe uma cartela, contendo três figuras e as palavras que as nomeiam. Em seguida, as letras, que estão dentro do saquinho plástico, vão sendo sorteadas sucessivamente e mostradas e as crianças vão marcando sua cartela até que a cartela seja preenchida completamente.

## 9- JOGO DA FORCA



Fonte: A Autora (2021)





**Objetivo:**

Desenvolver o raciocínio lógico, a atenção, a criatividade, a sociabilidade e a linguagem avançando no processo de construção da leitura e da escrita compreendendo que as letras formam sílabas e estas formam palavras e conhecer os usos e funções sociais da escrita.

**Composição:** embalagem medindo 20.5 x 13.5 x 5.5 cm.

**Conteúdo da embalagem :** 1 tabuleiro, 90 fichas com letras, 7 fichas moedas e 1 ficha baú do tesouro.

**Objetivo do jogo:** adivinhar a palavra que está oculta a partir da informação inicial que é a do número de letras que compõem a palavra.

**Metodologia:**

Neste jogo a capacidade de dedução é um atributo importante para o jogador conseguir vencer. Além de se divertir, auxilia também no aprendizado da escrita ao descobrir uma palavra adivinhando as letras que ela possui. A cada rodada, os jogadores irão simultaneamente escolher uma letra que suspeitem fazer parte da palavra. Caso a palavra contenha esta letra, será mostrado em que posição(ões) ela está. Caso a letra não exista na palavra, será colocada uma parte do corpo do boneco do jogador. Se todas as 6 partes do corpo do boneco estiverem desenhadas, o jogador estará fora da partida.

Portanto, haverá seis chances de erros na palavra, pois para o boneco ficar completo, é preciso colocar em cada erro as partes do corpo nesta ordem: cabeça, tronco, perna esquerda, perna direita, braço esquerdo, braço direito e a força.

## 10- JOGO DA SEQUÊNCIA LÓGICA



Fonte: A Autora (2021)



Fonte: A Autora (2021)





Fonte: A Autora (2021)



Fonte: A Autora (2021)

**Objetivo:** estimular o raciocínio lógico, o desenvolvimento cognitivo, as capacidades de atenção e percepção.

**Composição:** Caixa em madeira MDF medindo 20 x 20 x 5 centímetros

**Conteúdo da embalagem:**

- 4 sequências em tabuleiro.
- Fichas com os números de 1 ao 4.
- 30 peças com desenhos diferentes que vão formar sete histórias sequenciadas.

**Objetivo do jogo:** Ordenar as sequências por sucessão no tempo, seja enumerando as cartelas da primeira a última cena, seja ordenando as peças com as cenas.

**Metodologia:**

O desafio será primeiramente, separar as histórias e, em seguida, montar as sequências. Cada conjunto sequencial possui de quatro a seis peças.

Esse tipo de jogo desenvolve a capacidade de identificar padrões, essa habilidade contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Já que, ao tentar identificar um padrão que defina como todo o conjunto precisa ser organizado, o aluno está estimulando seu cérebro a perceber similaridades e diferenças, sendo uma ótima alternativa para o desenvolvimento de habilidades e competências. É possível trabalhar, neste jogo, os mais variados temas de todas as áreas do conhecimento.

**APÊNDICE B** – Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada com as professoras do Ensino Fundamental anos iniciais.

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Formação acadêmica:
- 4- Tempo de profissão:
- 5- Há quantos anos é professor (a) na escola Francisca Leite Vitorino?
- 6- Série que ensina:
- 7- Trabalha apenas nesta escola ou em outra(s)?
- 8- Você tem aluno com deficiência Intelectual?
- 9- Você utiliza jogos pedagógicos como recurso didático nas suas aulas? Justifique.
- 10- De que forma os jogos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento dos alunos?
- 11- Para você os jogos pedagógicos contribuem para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
  - ( ) Em parte
  - ( ) Não faz diferençaJustifique sua resposta:
- 12- Você utiliza jogos pedagógicos durante suas aulas com a maior finalidade de:
  - ( ) Introduzir novo conteúdo
  - ( ) Trabalhar as dificuldades dos alunos em relação a conteúdos já trabalhados
  - ( ) Favorecer a socialização dos alunos entre si e com os jogos
  - ( ) Ampliar os conhecimentos dos alunos em relação a conteúdos já trabalhados.
  - ( ) Outro. Qual?
- 13- Em qual/quais áreas do conhecimento a utilização de jogos pedagógicos favorece mais a aprendizagem?
  - ( ) Linguagens
  - ( ) Matemática
  - ( ) Ciências da natureza
  - ( ) Ciências humanas

- 14- O uso de jogos pedagógicos é eficiente para a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos?
- 15- O jogo pedagógico é facilitador da assimilação de conteúdos?  
Justifique a resposta:
- 16- Quando utiliza jogos pedagógicos você direciona para todos os alunos ou somente para aqueles que têm deficiência Intelectual?
- 17- Como ocorre a socialização entre os alunos com e sem deficiência durante a aplicação dos jogos pedagógicos?
- 18- Você percebeu alguma evolução no desempenho dos alunos com Deficiência Intelectual durante as aulas que utilizou jogos pedagógicos?
- 19- Como ocorre a socialização entre os alunos com e sem deficiência durante a aplicação dos jogos pedagógicos?
- 20- A escola oferece jogos pedagógicos como recurso didático que supram as necessidades do processo de ensino e aprendizagem?
- 21- Durante a Pandemia de Covid-19 quais as maiores dificuldades em utilizar jogos nas suas aulas?
- 22- Que tipo de jogo pedagógico precisa ter na escola para que seja utilizado pelos professores como ferramentas metodológicas no auxílio efetivação da aprendizagem por parte dos alunos?

**APÊNDICE C** – Questionário aplicado através do Google Questionário com os professores do Ensino Fundamental anos finais.

- 1- Sexo:
  - ( ) masculino
  - ( ) feminino
  - ( ) outro
- 2- Formação acadêmica:
  - ( ) Pedagógico
  - ( ) Pedagogia ou outra licenciatura
  - ( ) Especialização
  - ( ) Mestrado
  - ( ) Doutorado
- 3- Há quantos anos você exerce a profissão?
- 4- Há quantos anos trabalha nesta escola?
- 5- Qual o ano/série em que leciona?
- 6- Trabalha apenas nesta escola?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não, trabalho em outra(s)
- 7- Em sua sala de aula há alunos com Deficiência?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
- 8- Caso a resposta anterior seja SIM, entre estes alunos há algum com Deficiência Intelectual?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
- 9- Você já participou de alguma atividade de formação continuada voltada a educação inclusiva? Qual?
- 10- O que você entende por Inclusão escolar?
- 11- Você acredita que a escola onde você leciona tem o objetivo de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação do aluno no processo educativo?
- 12- Você já utilizou Jogos pedagógicos como estratégia de aprendizagem em suas aulas?

- 13- Você utilizou os jogos com todos os alunos ou somente com os que têm deficiência Intelectual? Por quê?
- 14- Você observou se existiu alguma mudança no desempenho ou motivação do aluno durante uma aula que se utilizou de jogos? Caso seja SIM, qual?
- 15- Você acredita que o jogo pedagógico pode contribuir no aprendizado do aluno com Deficiência Intelectual? Como?
- 16- A partir da sua observação durante a aplicação do jogo e mediante a repercussão em sua aula, você acredita que o jogo auxiliou os alunos a aprenderem o conteúdo? De que forma?
- 17- Qual a importância do professor saber adaptar atividades para sua turma considerando o processo de inclusão?



**ANEXOS**

## ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

**Pesquisador:** ANDREA DA SILVA OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 44315621.7.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.661.907

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisa busca conhecimento sobre o uso dos jogos educativos como recurso metodológico, elemento fundamental para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a partir da análise da prática pedagógica através do uso desses jogos na sala de aula regular com alunos com deficiência intelectual (DI) em uma escola da rede municipal de Boa Vista-PB, onde a pesquisadora atua como Pedagoga do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar o uso de jogos pedagógicos como estratégias metodológicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI). Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: Identificar as práticas pedagógicas utilizadas na construção da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual; Analisar a interação do aluno com DI e os jogos pedagógicos frente ao processo de construção da aprendizagem; Propor estratégias de ensino através do uso de jogos pedagógicos para que sejam adotadas pelo professor da sala regular e do AEE.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa oferece riscos mínimos aos professores e alunos participantes, na medida em que sua participação não é invasiva e/ou modificadora dos sujeitos. No que diz respeito aos benefícios,

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.661.907

estes consistem na produção de conhecimento acadêmico sobre a temática, possibilidade de ofertar comparação com outras pesquisas desenvolvidas sobre a temática da deficiência intelectual, bem como ofertar subsídios para os interessados na temática.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia da pesquisa é a qualitativa de caráter exploratório, e será desenvolvida através de observação em campo por um período de um ano, com a utilização do formulário (Googleforms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez (10) professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisca Leite Vitorino da Cidade de Boa-Vista que trabalham com alunos com Deficiência Intelectual (DI).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Observando o que normatiza a Resolução nº 466/2012 do CNS/MS/CONEP e suas complementares, os termos obrigatórios ao protocolo de pesquisa encontram-se anexados.

**Recomendações:**

Ascender o relatório final da pesquisa à Plataforma Brasil, após a sua conclusão.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após consulta aos documentos que compõem o protocolo da pesquisa, somos de parecer APROVADO à sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1712326.pdf	08/03/2021 14:52:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	08/03/2021 14:50:18	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/03/2021 14:49:10	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/03/2021 10:24:13	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DP.pdf	04/03/2021 10:19:39	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	DC.pdf	04/03/2021 10:19:11	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.661.907

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	04/03/2021 10:11:48	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/03/2021 09:37:40	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 20 de Abril de 2021

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL****TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL****EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS (TCPR)**

Título da Pesquisa: Jogos Pedagógicos no Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual

Eu, ANDRÉA DA SILVA OLIVEIRA, Professora do atendimento Educacional Especializado-AEE da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino portadora do RG: [REDACTED] e CPF: [REDACTED] comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°.466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos. Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande-PB, 5 de fevereiro de 2021

---

Assinatura da Pesquisadora responsável

**Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento**

Orientador

**ANEXO C- DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA****DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

**TITULO DA PESQUISA:** Jogos Pedagógicos no Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual

Eu, JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, Professor do Curso de Pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba portador do RG: XXX e CPF: XXXXX, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 5 de fevereiro de 2021

**Andréa da Silva Oliveira**

Orientanda

Pesquisadora Responsável

**Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento**

Orientador



## ANEXO D- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



**ESTADO DA PARAÍBA**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA MUNICIPAL PROFª FRANCISCA LEITE VITORINO**



Min. de Educ. Int. e Espec. Fund. Profª Francisca Leite Vitorino  
 Rua José Albino da Silva, 25 - Esplanada  
 Criada pela Lei nº 315/2007 de 12/02/2007  
 Resolução nº 230/2010 de 07/10/2010  
 BOA VISTA - PARAÍBA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)**

Estamos cientes da realização do projeto intitulado “JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” desenvolvida pela aluna Andréa da Silva Oliveira do Curso de Pós graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Juscelino Francisco do Nascimento.

Boa Vista – PB, 05 de Fevereiro de 2021.

Assinatura e Carimbo do Responsável Institucional

José Márcio Marques Meira  
 Administrador Escolar  
 AUL. Nº 156647E

Rua José Albino da Silva, S/N - Centro / Boa Vista - PB / CEP: 58.123-000  
 Fone: (83) 3313-1100 > Ramal 210 / E-mail da Escola: [franciscaleitevitorino@gmail.com](mailto:franciscaleitevitorino@gmail.com)  
 E-mail da Secretaria do Fundamental I: [secfundamental1@gmail.com](mailto:secfundamental1@gmail.com)

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Prezado (a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, sob a responsabilidade de: **ANDRÉA DA SILVA OLIVEIRA** e do orientador **JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa pretende perceber em que medida os jogos pedagógicos, utilizados como recursos metodológicos contribuem para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas da rede municipal de ensino de Boa Vista-PB.

Tem como objetivo analisar o uso de jogos pedagógicos como estratégias metodológicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI).

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo apoiada em narrativas que será relevante para novas descobertas sobre o campo investigado, consistindo assim, em entrevistas com um grupo de professores da sala de aula regular e do AEE nas escolas municipais de Boa Vista-PB com as turmas que tem alunos com deficiência intelectual. A proposta de trabalhar a partir de entrevista e narrativas provém da perspectiva de perceber experiências e promover a reflexão crítica em relação à prática metodológica docente, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante a apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência Intelectual. E por fazer parte da equipe da Educação Especial do município é que sinto-me mais à vontade para realizar essa pesquisa **JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, através de observação em campo por um período de um ano, com a utilização do



formulário (Google Forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com os professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisca Leite Vitorino que tenham alunos com DI.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7).

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Andréa da Silva Oliveira, através do telefone (83) XXXX ou através dos e-mails: ae.boavista@gmail.com ou ae.bv@hotmail.com, ou do endereço: Rua Arnaldo Pereira de Almeida, 76, Abissínia, Boa Vista. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

### **CONSENTIMENTO**

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 05 de fevereiro de 2021.

---

Assinatura do Participante

**ANEXO F- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** a Professora Andréa da Silva Oliveira, coordenadora da pesquisa intitulada: JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Andréa da Silva Oliveira, assegurou-me que os dados serão armazenados em mídia de computador, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**Campina Grande, 05 de fevereiro de 2021.**

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**

**ANEXO G- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Andréa da Silva Oliveira a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Andréa da Silva Oliveira, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**Campina Grande, 5 de fevereiro de 2021.**

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**