

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

ALINE CROCIARI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFÂNCIA E LUDICIDADE NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**



ARARAQUARA - SP

2025

ALINE CROCIARI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFÂNCIA E LUDICIDADE NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciência e Letras, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos históricos filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Argenti.

ARARAQUARA - SP

2025

C937e Crociari, Aline
Educação Especial: : infância e ludicidade no atendimento
educacional especializado / Aline Crociari. -- Araraquara, 2025
391 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Marcia Cristina Argenti

1. Educação Especial. 2. Infância. 3. Ludicidade. 4. Atendimento
Educacional Especializado. 5. Formação Continuada. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A referida pesquisa, ao incentivar práticas inclusivas, com enfoque na ludicidade, contribui para a geração de conhecimento inovador, alinhado aos desafios educacionais contemporâneos para fins de novas pesquisas, gerando também, impacto econômico, no tocante a potencializar a formação de indivíduos mais preparados para o mercado de trabalho.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research, by encouraging inclusive practices, with a focus on playfulness, contributes to the generation of innovative knowledge, aligned with contemporary educational challenges for the purposes of new research, also generating an economic impact, in terms of enhancing the training of individuals more prepared for the job market.

ALINE CROCIARI

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFÂNCIA E LUDICIDADE NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Data da defesa: 13/03/2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras - UNESP
Campus de Araraquara

Profa. Dra. Aline Juliana Oja Persicheto

Departamento Pedagogia / Faculdade Orígenes Lessa

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

Departamento de Ciências Humanas / Universidade de Araraquara – UNIARA

Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Campus de Araraquara

Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus Pais que me deram a vida e lutaram para que eu permanecesse VIVA, para minha irmã Ariane pelo amparo diário, para meu filho Gustavo pelo amor incondicional, para meu amado Newton, pela compreensão do amor, para nossa Maitê, pela existência sublime, para o meu cunhado Caio, pela retaguarda eterna e, para minha inesquecível amiga, Rosangela dos Santos Carvalho “[...] como é que tá aí, de você faz tempo que não ouço nada, fala um pouco sua voz tá tão calada, sei que agora deve estar impressionando os anjos com sua risada [...]”.¹

Eu consegui!!

Como?

Fiz o que você sempre dizia, acreditei em mim!

¹ “Impressionando os Anjos” é uma canção do cantor e compositor brasileiro sertanejo, Gustavo Mioto, lançada no dia 20 de outubro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Nestas páginas início a difícil missão de escrever meus agradecimentos para as pessoas que ocuparam e ocupam um lugar extremamente significativo em meu coração, nesta longa, solitária e desafiadora jornada que representou a busca do título de doutora em educação escolar.

Após pensar nas diversas formas de tocar a alma de cada um ao ler minhas manifestações de agrado e afeto, trago nestas linhas a definição de gratidão utilizada pelo célebre educador Antônio Nóvoa; este, motivado pelas reflexões do Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino, nos presenteia com uma análise emotiva, social, cultural e linguística de cada nível posto no documento citado nas linhas acima.

Desta feita, considerando a análise poética de Nóvoa, sobre os três níveis de gratidão elencados por São Tomaz de Aquino, destacamos no primeiro nível, o reconhecimento intelectual que seria algo superficial, sem ligação emocional. Já o nível intermediário aponta um agradecimento significativo e emotivo, com o fito de manifestar e corresponder a benevolência recebida. Por fim, o terceiro nível, se caracteriza como algo mais intenso e compromissado, por meio da construção de vínculos profundos que são responsáveis por manter os seres humanos unidos por laços afetivos de entrega e dedicação.

E foi pensando neste terceiro nível de gratidão que envolve o compromisso e o afeto, de maneira intensa e responsiva que inicio então, minhas palavras de agradecimento!

Gratidão a DEUS por me conceder a fé necessária nesta jornada, na qual caminhei, sentindo o tempo todo seu amparo e fortalecimento!

Gratidão ao meu filho, sinônimo de minha luta, na construção de um mundo mais afável e colorido para todos! Gustavo é a pessoa mais bondosa e compreensiva que minha alma conheceu até este presente momento!

Gratidão aos meus pais que me deram a vida e seguem se esforçando diariamente, para que eu me construa enquanto um ser humano do bem, que luta por um mundo melhor!

Gratidão a minha irmã Ariane...aqui faço um agradecimento especial! Lembro-me com carinho do dia em que ela chegou em minha residência em uma noite fria e silenciosa, durante o triste período pandêmico que atravessamos, me encorajando a dar continuidade

em minha vida acadêmica. Ariane quero que saiba que essa vitória é mais sua do que minha!

E por falar em Ariane, preciso contar para todos que ela carrega em seu ventre uma linda garotinha, a qual chamaremos de Maitê e, que já é tão amada por todos nós, merecendo aqui minha gratidão por existir e já fazer parte de nossa vida de maneira tão intensa e completa!

Gratidão ao meu amado Newton! Tantas coisas para lhe dizer! Mas de forma simples e discreta quero lhe agradecer nestas linhas, por ter me apresentado a um amor calmo, responsivo, compromissado e recheado de afeto!

Gratidão ao meu cunhado Caio, por estar sempre presente em nossas vidas e com toda paciência de um ser humano bondoso e gentil, fazer parte da nossa dinâmica familiar e nos encorajar diariamente, já que eu e minha irmã iniciamos e estamos concluindo essa etapa acadêmica juntas!

Gratidão a minha professora orientadora Marcia, a quem carinhosamente tenho o orgulho de chamar de amiga! Marcia me orientou com afeto e responsabilidade, fortalecendo minhas potencialidades e me auxiliando a acreditar em minha capacidade enquanto pesquisadora! Gratidão Marcia por me permitir voar, sonhar e sobretudo, escrever com liberdade!

Gratidão a minha amiga e companheira de trabalho Geisa, que me mostrou a importância da fidelidade diária, do foco e da persistência para alcançar grandes conquistas!

Gratidão a minha amiga Neusa, sempre presente em minha vida, me socorrendo nos momentos de fragilidade, me emprestando seu computador para que eu pudesse terminar minhas reflexões e meus estudos e assim finalizar esta tese, que neste momento você está lendo!

Gratidão ao meu querido amigo Luiz Calixto que com entrega e dedicação compartilhou comigo seu conhecimento sobre a língua inglesa, fundamental para minha aprovação no exame de qualificação!

Gratidão a minha amiga Talita, que me amparou e me fortaleceu durante os momentos de reflexão e estudo!

Gratidão aos meus amigos, João Paulo, Marynha e Helena! Essa conquista também é de vocês, por acreditarem em meu potencial e me aceitarem com minhas imperfeições, me auxiliando a ser um ser humano melhor, todos os dias da minha vida!

Gratidão ao meu amigo e parceiro de trabalho Eduardo, pessoa que me inspira, me motiva e me ensina a não desistir da luta por uma educação que seja efetivamente para todos e, sobretudo me mostra que minhas ações, “nossas” ações, possuem relevância na vida de cada estudante com deficiência!

Gratidão aos professores, familiares e alunos que contribuíram para que essa pesquisa ganhasse vida e significado! Os relatos concedidos por vocês foram fundamentais para que eu pudesse compreender os desafios e as nuances das temáticas estudadas neste trabalho!

Gratidão aos professores da banca, pelo tempo dedicado à leitura desta referida pesquisa, pelas valiosas sugestões que enriqueceram esta produção acadêmica e, principalmente, pelo apoio e incentivo, possibilitando o aprimoramento do conhecimento e reflexão sobre minha trajetória!

Gratidão a todos os funcionários da Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara. Cada um de vocês, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho! A dedicação e o profissionalismo de todos foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa em um ambiente tão acolhedor e estimulante!

E por fim.... quero aqui deixar um agradecimento significativo e importante que sempre será pertinente e necessário nesta jornada que escolhi na educação!

Gratidão a todos os professores de educação especial, aos que conheço, aos que não conheço e aos que ainda irão cruzar meu caminho e juntos compartilharemos a luta por uma educação que realmente seja para todos!

Vocês, professores de educação especial, enfrentam desafios diários, mas nunca perdem a esperança de seguir firme na crença de que cada estudante, independentemente de suas especificidades, possuem o direito de usufruírem de uma educação de qualidade. Saibam que acreditar na potencialidade dos seres humanos é um trabalho que exige, compromisso, dedicação e responsabilidade!

E assim finalizo minhas palavras de agradecimento, deixando para todos que foram citados nestas linhas uma frase de um filósofo contemporâneo e renomado, Mario Sérgio Cortella, “[...] a passagem de cada um pela vida deve contribuir para que, ao final, o mundo não esteja pior do que era antes. As pessoas são lembradas pelo comportamento que têm no trabalho, com os amigos, na família”.

SEMENTES DO AMANHÃ

Ontem o menino que brincava me falou
Que o hoje é semente do amanhã
Para não ter medo, que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Ontem o menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo, que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

Olha o sol nascendo!
Viva o Sol!
Viva o mar!
Viva a saúde!
Viva o vento!
Viva a vida!
Viva o amor!
Viva a paz também!
Viva todo mundo!

(Música e Letra: Gonzaguinha)

RESUMO

Considerando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constata-se que a Lei nº 9394/96, consolida o modelo de inclusão educacional. Com a efetivação deste modelo, a educação especial passa a ter uma perspectiva inclusiva e os estudantes que dela são elegíveis, possuem o direito de frequentarem o Atendimento Educacional Especializado, com vistas a complementar e/ou suplementar sua aprendizagem. A presente pesquisa, apresentou como objetivo geral, verificar no atendimento educacional especializado quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor ações formativas para os educadores. Já os objetivos específicos se destacaram em, analisar os Planos de Atendimento Individual – PAI, elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento e a presença da ludicidade; verificar as percepções dos professores acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e a compreensão acerca da ludicidade; verificar as percepções que os familiares possuem sobre a utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e as contribuições para a aprendizagem; conhecer as facilidades e dificuldades dos estudantes para a realização das atividades, referente ao AEE e suas percepções acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras; propor um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial. Trata-se de um estudo qualitativo que em um primeiro momento contou com uma análise documental e posteriormente, se embasou metodologicamente na pesquisa –ação, tendo como participantes 08 (oito) professores de educação especial, regentes do atendimento educacional especializado, com ênfase nos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual, que compreende uma diretoria regional de ensino, localizada no interior paulista. Além disso, esse estudo também contou com a participação de familiares nos quais os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e momentos de encontros com a participação de estudantes. Ao final da coleta de dados, foi oferecido aos professores de educação especial, um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível verificar que o entendimento dos professores especializados do AEE acerca dos conceitos de infância e ludicidade se resumiam em disciplinas que tiveram em sua formação inicial de graduação. Além disso, a ludicidade durante os atendimentos era utilizada para introduzir ou complementar um conteúdo acadêmico e não pelo brincar como uma construção social do sujeito, que se refere ao ato simbólico do brincar. Com isso, o curso de formação continuada oferecido a partir do desenvolvimento desta pesquisa, ampliou o posicionamento e as ações pedagógicas dos professores de educação especial, no tocante aos conceitos de infância e ludicidade, o que foi observado a partir das respostas concedidas por eles em um questionário que compôs um dos instrumentos da coleta de dados.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Infância; Ludicidade; Educação Especial.

ABSTRACT

Considering the Laws of Guidelines and Bases of National Education, it appears that Law No. 9394/96 consolidates the model of educational inclusion. With the implementation of this model, special education now has an inclusive perspective and students who are eligible have the right to attend Specialized Educational Services, with a view to complementing and/or supplementing their learning. The present research had as its general objective, to verify in specialized educational services what positions and pedagogical actions are in relation to the understanding of childhood and the presence of playfulness in the learning process and to propose training actions for educators. The specific objectives stood out in analyzing the Individual Service Plans – PAI, prepared by special education teachers who work in specialized educational services, with students eligible for special education services, between the years 2021 and 2022, verifying the positioning and pedagogical actions of these professionals in relation to the understanding and presence of playfulness; verify teachers' perceptions about activities involving games and games in specialized educational services and their understanding of playfulness; verify the perceptions that family members have about the use of games and games in specialized educational services and their contributions to learning; know the students' ease and difficulties in carrying out activities, regarding AEE and their perceptions about activities that involve games and games; propose a continuing training course, focusing on the concepts of childhood and playfulness, for special education teachers who work in specialized educational services for students eligible for special education services. This is a qualitative study that initially included documentary analysis and was subsequently methodologically based on action research, with participants being 08 (eight) special education teachers, leaders of specialized educational services, with an emphasis on students. of the initial years of elementary education in the state network, which comprises a regional education board, located in the interior of São Paulo. Furthermore, this study also included the participation of family members in which data were collected through semi-structured interviews and meetings with the participation of students. At the end of data collection, special education teachers were offered a continuing education course, focusing on the concepts of childhood and playfulness. From the research results, it was possible to verify that the understanding of specialized AEE teachers regarding the concepts of childhood and playfulness were summarized in subjects they had in their initial undergraduate training. Furthermore, playfulness during consultations was used to introduce or complement academic content and not through playing as a social construction of the subject, which refers to the symbolic act of playing. As a result, the continuing education course offered following the development of this research expanded the positioning and pedagogical actions of special education teachers, regarding the concepts of childhood and playfulness, which was observed based on the answers given by them in a questionnaire that made up one of the data collection instruments.

Keywords: Specialized Educational Service; Infancy; Playfulness; Special Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Laboratório de Biologia.....	143
Figura 2: Laboratório de Biologia.....	143
Figura 3: Laboratório de Química.....	143
Figura 4: Laboratório de Química.....	144
Figura 5: Laboratório de Física.....	144
Figura 6: Quadra Poliesportiva.....	144
Figura 7: Palco e Plateia do Anfiteatro.....	145
Figura 8: Plateia do Anfiteatro.....	145
Figura 9: Sala do AEE de Deficiência Auditiva.....	155
Figura 10: Sala do AEE de Deficiência Auditiva.....	155
Figura 11: Sala do AEE de Deficiência Intelectual.....	155
Figura 12: Sala do AEE de Deficiência Física.....	156
Figura 13: Sala do AEE de Deficiência Visual.....	156
Figura 14: Sala do AEE de Deficiência Visual.....	156
Figura 15: Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista.....	157
Figura 16: Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista.....	157
Figura 17: Brinquedos e Jogos da Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista...	157
Figura 18: Brinquedos e Instrumento Musical da Sala de AEE de Deficiência Visual.....	158
Figura 19: Brinquedos da Sala do AEE de Deficiência Auditiva.....	158
Figura 20: Jogos da Sala de AEE de Deficiência Auditiva.....	158
Figura 21: Jogos da Sala de AEE de Deficiência Física.....	159
Figura 22: Jogos da Sala do AEE de Deficiência Intelectual.....	159
Figura 23: Brinquedos e Fantoches da Sala do AEE de Deficiência Auditiva.....	159
Figura 24: Imagem do Projeto de Formação Continuada “Mentes que Brincam”	173
Figura 25: Imagem do grupo de WhatsApp – Projeto de Formação “Mentes que Brincam.....	174
Figura 26: Recado Cronograma do Curso - Grupo WhatsApp (Parte 1).....	175
Figura 27: Recado Cronograma do Curso Grupo WhatsApp (Parte 2).....	175
Figura 28: Slide inicial dos Encontros de Formação.....	245
Figura 29: Objetivos.....	246
Figura 30: Organização da Temática 1.....	247
Figura 31: Organização da Temática 2.....	247
Figura 32: Organização da Temática 3.....	248
Figura 33: Organização do Encontro 7.....	249
Figura 34: Objetivos do Encontro 1.....	250
Figura 35: Slide - Momento de Interação.....	251
Figura 36: Imagens Antigas - menina brincando com urso.....	251
Figura 37: Imagens Antigas - meninos brincando na rua.....	251
Figura 38: Imagens Antigas - garotos brincando com bolas.....	252
Figura 39: Imagens Antigas - Crianças brincando de gangorra.....	252

Figura 40: : Imagens Antigas - Menina com sua boneca.....	252
Figura 41: Imagens Antigas - Garota com seu carrinho de brinquedo.....	253
Figura 42: Imagens Antigas - Garota com seu triciclo e sua boneca.....	253
Figura 43: Imagens Garotos brincando na rua de carrinho de rolimã e bicicleta.....	253
Figura 44: Imagens Antigas - Garotas brincando de pular corda.....	254
Figura 45: Imagens Antigas - Garotas brincando de amarelinha.....	254
Figura 46: Imagens Antigas - crianças brincando de corrida de saco.....	254
Figura 47: Slide com informação sobre Walter Benjamin.....	255
Figura 48: Explanação Teórica - produção dos brinquedos.....	256
Figura 49: Explanação Teórica - produção dos brinquedos.....	256
Figura 50: Explanação Teórica - produção e evolução dos brinquedos.....	257
Figura 51: Slide – interação.....	257
Figura 52: Robôs - Brinquedos eletrônicos da atualidade	258
Figura 53: Brinquedos Eletrônicos da Atualidade.....	258
Figura 54: Pista de Corrida - brinquedos da atualidade.....	258
Figura 55: Jogos de Tabuleiros da Atualidade.....	259
Figura 56: Jogos, Cozinha de brinquedo e bonecas da atualidade.....	259
Figura 57: Citação Indireta Walter Benjamin.....	259
Figura 58: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos.....	260
Figura 59: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos.....	260
Figura 60: imagem que mostra brinquedos da coleção de Walter Benjamin.....	260
Figura 61: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos.....	261
Figura 62: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos.....	261
Figura 63: Explanação Teórica - sociedade de consumo e brinquedos modernos.....	261
Figura 64: Explanação Teórica - reflexão sobre o brincar na contemporaneidade.....	262
Figura 65: Momento de interação -brinquedo, brincadeira e jogos.....	263
Figura 66: Explanação Oral - diferença entre brinquedo, brincadeiras e jogos.....	263
Figura 67: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	263
Figura 68: O brinquedo boneca Barbie.....	264
Figura 69: O brinquedo boneca Barbie.....	264
Figura 70: Brinquedo boneca Barbie paraplégica.....	264
Figura 71: Brinquedo Boneca Barbie paraplégica.....	265
Figura 72: Explanação Oral -brinquedo, brincadeiras e jogos.....	265
Figura 73: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	265
Figura 74: Explanação Oral – brinquedos, brincadeiras e jogos.....	266
Figura 75: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	266
Figura 76: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	266
Figura 77: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	267
Figura 78: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	267
Figura 79: Explanação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos.....	267
Figura 80: Explanação Oral - cultura lúdica.....	268
Figura 81: Explanação Oral - cultura lúdica.....	268
Figura 82: Explanação Oral - cultura lúdica.....	269

Figura 83: Conhecimento complementar – vídeo.....	269
Figura 84: Conhecimento complementar - leitura de texto.....	270
Figura 85: Tarefa do Encontro 1.....	271
Figura 86: Referências do Encontro 1.....	271
Figura 87: Slide final do Encontro 1.....	271
Figura 88: Encontro 1- explanação oral	272
Figura 89: Encontro 1- caderno.....	272
Figura 90: Objetivos do Encontro 2.....	273
Figura 91: Encontro 2 - Momento de interação.....	273
Figura 92: Respostas dos professores.....	274
Figura 93: Encontro 2: momento de interação.....	274
Figura 94: Slide final do Encontro 2.....	275
Figura 95: Encontro 2 – jogos.....	275
Figura 96: Encontro 2 -Pesquisadora com os jogos.....	276
Figura 97: Encontro 2 - jogos de tabuleiro.....	276
Figura 98: Objetivos do Encontro 3.....	277
Figura 99: Slide - posicionamento teórico.....	278
Figura 100: Encontro 3 - momento de interação.....	278
Figura 101: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural.....	279
Figura 102: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural.....	279
Figura 103: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural.....	280
Figura 104: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural.....	280
Figura 105: Explanação Oral - psicologia histórico-cultural desenvolvimento e aprendizagem.....	280
Figura 106: Explanação Oral - psicologia histórico-cultural desenvolvimento e aprendizagem.....	281
Figura 107: Encontro 3 - Momento de interação.....	281
Figura 108: Conhecimento complementar – Vídeo.....	282
Figura 109: Slide com a foto do Vigotsky.....	282
Figura 110: Biografia de Vigotsky.....	283
Figura 111: Biografia de Vigotsky.....	283
Figura 112: Biografia de Vigotsky.....	283
Figura 113: Vigotsky - funções psicológicas superiores.....	284
Figura 114: Explanação Oral - zona de desenvolvimento proximal.....	284
Figura 115: Explanação Oral - zonas de desenvolvimento.....	285
Figura 116: Explanação Oral - zona de desenvolvimento proximal.....	285
Figura 117: Explanação Oral - zona de desenvolvimento proximal.....	286
Figura 118: Explanação Oral - zona de desenvolvimento proximal.....	286
Figura 119: Explanação Oral - zona de desenvolvimento proximal.....	287
Figura 120: Explanação oral - ludicidade e psicologia histórico-cultural.....	287
Figura 121: Explanação Teórica - ludicidade e psicologia histórico-cultural.....	288
Figura 122: Explanação Teórica – ludicidade, educação e psicologia histórico-cultural.....	288

Figura 123: Explicação Teórica - ludicidade, educação e psicologia histórico-cultural.....	289
Figura 124: Encontro 3 - Momento de reflexão e interação.....	284
Figura 125: Tarefa do encontro 3.....	290
Figura 126: Referências do encontro 3.....	290
Figura 127: Referências do encontro 3.....	291
Figura 128: Slide final do encontro 3.....	291
Figura 129: Encontro 3.....	292
Figura 130: Encontro 3 - professores assistindo ao vídeo.....	292
Figura 131: Objetivos do Encontro 4.....	293
Figura 132: Encontro 4 - momento de interação.....	293
Figura 133: Respostas dos professores.....	294
Figura 134: Respostas dos professores.....	294
Figura 135: Encontro 4 - momento de interação.....	295
Figura 136: Slide final do encontro 4.....	295
Figura 137: Encontro 4 - professores observando as respostas da entrevista.....	296
Figura 138: Encontro 4 - registros dos jogos escritos trazidos pelos professores.....	296
Figura 139: Objetivos do Encontro 5.....	297
Figura 140: Encontro 5 - Momento de interação.....	297
Figura 141: Explicação Oral - ludicidade no contexto escolar.....	298
Figura 142: Explicação Oral: ludicidade no contexto escolar.....	298
Figura 143: Explicação Oral - ludicidade no contexto escolar.....	299
Figura 144: Explicação Oral - ludicidade no contexto escolar.....	299
Figura 145: Explicação Oral - ludicidade no contexto escola.....	299
Figura 146: Explicação oral - tipos de intervenção do professor nas atividades lúdicas.....	300
Figura 147: Encontro 5 - Momento de interação.....	300
Figura 148: Explicação Oral - ludoeeducação.....	301
Figura 149: Explicação Oral - ludicidade no contexto educacional.....	301
Figura 150: Explicação Oral - a ludicidade no contexto educacional.....	302
Figura 151: Slide utilizado para iniciar a temática da formação do professor.....	302
Figura 152: Explicação Teórica - formação dos professores.....	303
Figura 153: Explicação Teórica - formação de professores.....	303
Figura 154: Explicação Oral - formação de professores.....	304
Figura 155: Encontro 5 - Momento de interação.....	304
Figura 156: Respostas dos Professores.....	305
Figura 157: Respostas dos Professores.....	305
Figura 158: Encontro 5 - conhecimento complementar.....	306
Figura 159: Slide sobre a adaptação de jogos e brincadeiras.....	307
Figura 160: Jogo batalha naval tátil.....	307
Figura 161: Brincadeira de Caça - Palavras com a Datilologia.....	307
Figura 162: Jogo - Dominó de frutas e animais em Libras.....	308
Figura 163: Jogo - dominó de frutas em Libras.....	308

Figura 164: Jogos - dama tátil e loto em braile.....	308
Figura 165: Jogo da velha ampliado.....	309
Figura 166: Tarefa do Encontro 5.....	309
Figura 167: Referências do encontro 5.....	310
Figura 168: Slide final do encontro 5.....	310
Figura 169: Encontro 5 – Explicação Oral da pesquisadora.....	311
Figura 170: Encontro 5 - professores assistindo ao vídeo.....	311
Figura 171: Objetivo do encontro 6.....	312
Figura 172: Encontro 6 - momento de interação.....	312
Figura 173: Trabalho em grupo.....	313
Figura 174: Slides sobre a explicação do roteiro adaptado.....	313
Figura 175: Slide final do encontro 6.....	316
Figura 176: Registros realizados no roteiro de atividades.....	316
Figura 177: Jogo adaptados para estudantes com deficiência auditiva.....	316
Figura 178: Jogo batalha naval tátil para estudantes com cegueira.....	317
Figura 179: Jogo Twister adaptado para estudantes com autismo e deficiência intelectual.....	317
Figura 180: Objetivos do encontro 7.....	318
Figura 181: Organização do encontro 7.....	319
Figura 182: Questionário.....	319
Figura 183: Questionário.....	320
Figura 184: Questionário.....	320
Figura 185: Depoimento Professor - Encontro 1 - "Mentes que Brincam".....	332
Figura 186: Depoimento Professor - Encontro 1 - "Mentes que Brincam”.....	332
Figura 187: Depoimento Professor – Encontro 3 - "Mentes que Brincam”.....	332
Figura 188: Depoimento Professor – Encontro 3 - "Mentes que Brincam”.....	333
Figura 189: Depoimento Professor – Encontro 5 - "Mentes que Brincam”.....	333
Figura 190: Depoimento Professor – Encontro 6 - "Mentes que Brincam”.....	333
Figura 191: Agradecimento.....	339
Figura 192: Agradecimento.....	339
Figura 193: Agradecimento.....	340

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revista Brasileira de Educação Especial.....	63
Quadro 2: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 11.....	68
Quadro 3: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 12.....	68
Quadro 4: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 13.....	69
Quadro 5: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 14.....	70
Quadro 6: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 15.....	70
Quadro 7: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 16.....	71
Quadro 8: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 17.....	72
Quadro 9: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 18.....	72
Quadro 10: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 19.....	73
Quadro 11: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 20.....	74
Quadro 12: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 12.....	75
Quadro 13: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 22.....	76
Quadro 14: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 23.....	76
Quadro 15: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 24.....	77
Quadro 16: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 25.....	78
Quadro 17: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 26.....	79
Quadro 18: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 27.....	79
Quadro 19: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 29.....	80
Quadro 20: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 29.....	80
Quadro 21: Revista Brasileira de Educação Especial - Total de Periódicos.....	81
Quadro 22: Quantidade de Participantes da Pesquisa.....	137
Quadro 23: Estudantes dos Anos Iniciais Matriculados no AEE na Diretoria Regional de Ensino.....	140
Quadro 24: Estrutura Física Quantificada da Unidade Escolar.....	141
Quadro 25: Recursos Humanos Quantificados da Unidade Escolar.....	146
Quadro 26: Dados Quantificados de Estudantes da Unidade Escolar.....	147
Quadro 27: Dados Quantificados de Estudantes no Total de cada Segmento.....	148
Quadro 28: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Matriculados no Ensino Regular da Unidade Escolar.....	149
Quadro 29: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Anos Finais do Ensino Fundamental.....	150
Quadro 30: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Ensino Médio.....	150
Quadro 31: Dados Quantificados de Professores Regentes nas Salas do AEE.....	151
Quadro 32: Dados Quantificados de Estudantes dos Anos Iniciais do AEE.....	152
Quadro 33: Itens Contemplados na Análise dos Planos de Atendimento Individual (PAI) Anos Iniciais.....	162
Quadro 34: Análise dos Planos de Atendimento Individual - PAI em Números.....	162
Quadro 35: Identificação e Formação dos Professores Especializados.....	164
Quadro 36: Identificação dos Familiares.....	166
Quadro 37: Dados Pessoais e Familiares.....	167

Quadro 38: Questões Educacionais.....	168
Quadro 39: Grupo 1 - Quantidade de Estudantes.....	169
Quadro 40: Grupo 2 - Quantidade de Estudantes.....	170
Quadro 41: Grupo 3 - Quantidade de Estudantes.....	170
Quadro 42: Cronograma - Projeto de Formação Continuada "Mentes que Brincam" ..	172
Quadro 43: Estratégias utilizadas no AEE descritas no PAI.....	191
Quadro 44: Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI – I.....	194
Quadro 45: Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI – II.....	195
Quadro 46: Apresentação das temáticas - "Mentes que Brincam"	246
Quadro 47: Questões formativas - Múltipla Escolha – Questionário.....	327
Quadro 48: Prática Docente - Múltipla Escolha – Questionário.....	324

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
ATPC	Atividade Pedagógica de Trabalho Coletiva
AVD	Atividade de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGP	Coordenador de Gestão Pedagógica
CEPRE	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
CINAHL	Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DL	Deficiência de Linguagem
DV	Deficiência Visual
EDESP	Educação Especial
EDM	Escala de Desenvolvimento Motor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FLP	Fissura Labiopalatina
GEPEB	Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação
GEPIFE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Família e Escolarização
IC	Implante Coclear
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAEE	Planos de Atendimento Educacional Especializado
PAI	Plano de Atendimento Individual
PAE-AVD	Profissional de Apoio Escolar – Atividade de Vida Diária
PC	Paralisia Cerebral
PEI	Plano Educacional Individualizado
POC	Professor Orientador da Convivência
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SD	Síndrome de Down
SE	Secretaria da Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEESP	Secretaria da Educação Especial
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termos de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	26
1. INTRODUÇÃO.....	33
2. MARCOS HISTÓRICOS E A LEGALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DE ONDE PARTIMOS E COMO ESTAMOS ATUALMENTE.....	39
2.1 Brasil e a educação especial na perspectiva inclusiva: passos iniciais até a efetivação do direito ao Atendimento Educacional Especializado.....	43
2.2. A oferta do Atendimento Educacional no estado de São Paulo: contextualizando a pesquisa.....	52
3. A INFÂNCIA E A LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CIENTÍFICOS.....	61
3.1 Revista Brasileira de Educação Especial: como tudo começou.....	62
3.2 O levantamento e seus detalhes na base de dados da SciELO.....	67
3.3 O levantamento e suas especificidades.....	82
4. INFÂNCIA E LUDICIDADE: O PARADOXO DO CORRER, SALTAR, SONHAR E BRINCAR.....	113
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	129
5.1. Comitê de Ética.....	136
5.2. Participantes da Pesquisa.....	137
5.3. Contextualizando o Local da Pesquisa.....	139
5.4. Caracterização das Salas do AEE.....	151
5.5. Procedimentos de Coleta de Dados.....	160
5.6. Análise dos Planos de Atendimento Individual.....	160
5.7. Entrevista com os Professores do AEE.....	163
5.8. Entrevista com os Familiares.....	165
5.9. Entrevista com os Estudantes.....	168
5.10. Curso de Formação Continuada: “Mentes que Brincam”.....	171
5.10.1. Encontro 1: a importância da ludicidade.....	176
5.10.2. Encontro 2: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE.....	176
5.10.3. Encontro 3: o lúdico na psicologia histórico-cultural.....	177
5.10.4. Encontro 4: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a presença da ludicidade nas atividades no AEE.....	177
5.10.5. Encontro 5: ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras.....	178
5.10.6. Encontro 6: exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada.....	179
5.10.7. Encontro 7: questionário e certificação.....	179
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	182
6.1 Mapeamento das percepções dos professores, dos familiares e dos estudantes	

acerca do uso de jogos e brincadeiras no atendimento educacional especializado.	182
6.1.1 Plano de atendimento individual (PAI).....	182
6.1.2 Entrevista com os Professores.....	200
6.1.3 Entrevista com os familiares.....	216
6.1.4 Entrevista com os estudantes.....	232
6.2 Mapeamento da formação continuada “Mentes que Brincam”.....	244
6.2.1 Encontro 1: a importância da ludicidade.....	245
6.2.2 Encontro 2: compartilhamento de experiências entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE.....	272
6.2.3 Encontro 3: o lúdico na psicologia histórico-cultural.....	277
6.2.4 Encontro 4: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a presença da ludicidade nas atividades no AEE.....	292
6.2.5 Encontro 5: ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras.....	296
6.2.6 Encontro 6: exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada.....	311
6.2.7 Encontro 7: questionário e certificação.....	317
6.3 Atendimento educacional especializado, formação continuada e ludicidade: achados e desafios.....	321
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	335
REFERÊNCIAS.....	344
APÊNDICE.....	364
A. AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	364
B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	367
C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: FAMILIARES DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM O AEE.....	370
D. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESTUDANTES ELEGÍVEIS AOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	373
E. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS.....	376
F. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS FAMILIARES.....	377
G. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES.....	379
H. ROTEIRO PARA REGISTRO DE ATIVIDADE PROPOSTA NO ENCONTRO INTERATIVO 6, DA FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”, POR MEIO DE UM TRABALHO EM GRUPO.....	380
I. CERTIFICADO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”.....	382
J. QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES AO FINAL DA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”.....	383

ANEXOS.....	387
A. PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	387
B. PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUAL.....	391



APRESENTAÇÃO

Imagem Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/garotinhas-defici%C3%Aancia-7658701/> . Acesso em 24 de abril de 2024.

APRESENTAÇÃO

Conto minha história não porque seja única, mas porque não é.
Malala Yousafzai²

Para apresentar minha trajetória acadêmica e profissional, faz-se necessário realizar uma viagem no tempo, para que seja compreendido os fatos vivenciados, que me trouxeram até o momento atual.

Cheguei neste mundo no dia 31 de outubro de 1980, naquela época eu trouxe para a juventude dos meus pais, novos direcionamentos e uma parcela significativa de preocupação, em função de uma cardiopatia congênita que necessitou ser corrigida dias após meu nascimento.

Pode-se afirmar que meus primeiros meses de vida foram recheados de cirurgias, internações, medicações...sempre contando com apoio de familiares, amigos e o profissionalismo de uma jovem equipe médica, que atualmente, aqueles que ainda vivem, se tornaram verdadeiros “gigantes”, referência na área cardiológica, no estado de São Paulo.

A necessidade de correção cirúrgica emergencial no coração, fez com que o fato de eu também ter nascido com um dedo a mais na mão direita, deixasse de ser significativo para os meus pais e a medicina.

Sim! Isso mesmo! Ao invés de cinco dedos na mão direita, eu tinha seis, um dedo ativo que dava sinais vitais em minha mão e ficava logo após o polegar, um simples dedo comum, igual aos outros. Algo compreensível aceito por mim e por todos que me amavam; porém sem aceitação das outras pessoas, que entendiam essa simples diferença, como uma desigualdade e me rodeavam com piadas e risadas.

Esse fato gerou em minha infância, ao longo do meu período escolar, situações de bullying e discriminação, fazendo com que eu me sentisse diferente e excluída. Esse sentimento, também se estendeu para os meus pais, que sempre me acolhiam e me escutavam, durante meus momentos de choro infantil.

² Ativista paquistanesa reconhecida mundialmente por lutar pelo direito das mulheres aos estudos, no Vale de Swat, região dominada pelo Talibã. No ano de 2012, sobreviveu a um atentado promovido por essa organização. Em 2014, foi a mulher mais jovem da história a receber o prêmio Nobel da Paz. Disponível: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/malala-yousafzai.htm> . Acesso em 24 de abril de 2024.

Com fito de amenizar esse sentimento, aos 08 anos de idade fui submetida a uma cirurgia que durou muitas horas e que teve como resultado a extração do dedo “intruso”. Acreditem, era exatamente assim que eu o enxergava, “um intruso” que me impedia de dar as mãos para as pessoas, e estar mais próxima de meus “amiguinhos”, já que eles acreditavam que ao segurar em minhas mãos, eles também iriam passar a ter um dedo a mais em suas mãos...e nada, nunca foi feito para mudar a crença que aquelas crianças, ou melhor dizendo, os meus “amiguinhos” possuíam.

Após essa cirurgia, o tempo seguiu seu processo natural de passagem, porém, algo mudou significativamente minha trajetória, pois aos 09 anos meu corpo iniciou seu processo de transformação e desenvolvimento e minhas mamas começaram a crescer assustadoramente. Sem exageros, penso que a palavra “assustadoramente” é a melhor definição que encontro escrevo estas palavras.

Nesse momento da minha história, faço aqui um desabafo, pois quando imaginei que minha passagem pela exclusão e pelo preconceito já havia finalizado com a retirada do dedo “intruso”, conheci o lado cruel de alguns³ adolescentes que me rodeavam, já que eles, por motivos relacionados ao tamanho das minhas mamas me submetiam a nomes e xingamentos vexatórios, relacionados ao meu corpo.

Novamente me avistei revisitando todos os sentimentos de outrora e em função dessas dores, meus pais iniciaram uma intensa luta para que eu pudesse realizar uma cirurgia de redução de mama. Preciso deixar registrado nestas linhas, que naquela época, este tipo de intervenção cirúrgica era recomendado somente, as jovens com 18 anos ou mais.

A luta e a força dos meus pais foram incansáveis, o que fez com que eu fosse a primeira garota do interior do estado de São Paulo a retirar um quilo de cada mama, com apenas 13 anos de idade. Mais tarde, refiz essa cirurgia aos 18 anos de idade, pelo mesmo médico, que apresentou meu caso em um congresso da área saúde, onde foi concluído, que tive um crescimento exagerado nas mamas em função da quantidade de medicação que necessitei ingerir nos primeiros meses de vida, na luta pela correção do problema cardíaco.

³ É bem verdade que não foram todos os adolescentes, fiz grandes amizades nesta época, que me fortaleciam diariamente e que caminham ao meu lado até os dias atuais.

E assim os fatos se entrelaçam...se relacionam...e minha história vai sendo desenhada!

Você que chegou até aqui nesta leitura deve estar fazendo em suas reflexões as seguintes indagações: *Qual é o motivo de eu estar lendo tudo isso? Qual é a relação dessas informações com a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora?*

Pois bem! Vou explicar, para que toda essa leitura faça sentido!

No decorrer de todo meu processo de escolarização sofri situações de bullying e preconceito em relação a minha aparência e, durante todo este tempo, nunca consegui me recordar, daqueles que foram meus professores, intercedendo ao meu favor, talvez porque eles nunca tenham feito isso, nunca pararam sua aula, ou dedicaram um minuto dos tempos utilizados para transmitir os conteúdos que necessitavam serem dados, para falar sobre vida, respeito, igualdade de direitos, diversidade, diferenças e várias outras palavras que possam surgir em sua mente neste momento e que auxiliam na formação integral de todo ser humano.

Foram estas reflexões que me fizeram escolher, ainda na adolescência, ser professora, pois sonhava ser para os meus alunos uma presença de respeito, acolhimento, diversidade, multiplicidade, diálogo...tudo o que eu nunca presenciei em meu período escolar, por parte daqueles que foram meus mestres.

E foi imbuída deste precioso⁴ sentimento que aos 17 anos, após concluir a educação básica no ensino público, ingressei no curso de pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, em Araraquara, onde tive bolsa de monitoria durante os quatro anos e me dediquei intensamente aos estudos da educação especial na perspectiva inclusiva, após ter contato com um estudante surdo, incluído nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a prática do estágio, no terceiro ano de graduação.

Neste período, para concretizar minha escolha e aprofundar meus conhecimentos na área da educação especial, passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial (GEPEB-EDESP), com a Prof^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli.

Além disso, faz-se necessário destacar que durante todo meu período de graduação, realizei estágio no Centro de Pesquisa da Infância e da Adolescência, “Dante

⁴ É assim que eu defino ainda nos dias de hoje, o sentimento que me fez escolher a profissão de professora.

Moreira Leite”, o que contribuiu para ampliar minhas reflexões e estudos acerca do conceito de educação inclusiva.

Após a conclusão do curso de pedagogia e a participação efetiva no grupo de estudos supracitado, me senti motivada, a participar de um processo seletivo, cujo objetivo era concorrer a uma vaga no curso de Pós-graduação, em Educação e Reabilitação de Surdos, no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação na Faculdade de Ciências Médicas, na Universidade Estadual de Campinas (CEPRE – FCM-UNICAMP). E assim, em 2003 cursei a Pós-Graduação a qual me rendeu o título de especialista em Educação e Reabilitação de Surdos.

Ao retornar para minha cidade natal, meu coração dizia que era necessário seguir estudando, e assim, ingressei no curso de especialização em psicopedagogia na Universidade de Araraquara, cheia de sonhos e desejos de mudanças, com os conhecimentos novos que aguardava com ansiedade adquirir. Foi nesta época que conheci a professora Marcia Cristina Argenti, que hoje é minha orientadora e que outrora contribuiu para minha formação continuada, orientando-me com a monografia exigida ao final desta Pós-Graduação; começava aí, nossa parceria, a qual nem imaginávamos que anos mais tarde voltaríamos a nos reencontrar, em situações de estudos, pesquisas e reflexões.

Paralelo aos estudos, iniciei minha trajetória profissional na rede estadual de ensino, onde ministrei aulas primeiramente na classe especial, anos mais tarde, passei a ser professora regente da sala de recursos para estudantes com deficiência auditiva. Além disso, também atuei como professora interlocutora, acompanhando estudantes surdos em sala de aula, com o intuito de transmitir em língua brasileira de sinais (Libras), o conteúdo ministrado pelos professores regentes e, ingressei no quadro de professores efetivos do ensino regular, na rede Sesi.

E assim o tempo seguiu seu caminho e, em fevereiro de 2012 deixei as ocupações de trabalho que possuía naquela época e aceitei aquele que seria o maior desafio de minha carreira profissional, me tornar professora especialista do currículo⁵ em educação especial, na Diretoria Regional de Ensino, o que contribuiu para tornar meu ambiente de trabalho imerso em uma educação inclusiva, já que atuo como coordenadora e formadora dos docentes que ministram aulas na educação básica, compreendendo a esfera do ensino regular e da educação especial, sendo que está última, ocorre por meio dos atendimentos

⁵ Na época em que assumi a função o nome era Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico - PCNP

educacionais especializados em salas de recursos e/ou na modalidade itinerante em espaço multiuso⁶ na rede pública estadual.

No momento em que ingressei nesta função, percebi que para contribuir efetivamente com a formação dos professores da rede estadual, se fazia necessário seguir estudando, e assim me motivei a buscar o mestrado pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara com as seguintes questões de pesquisa: Quais cursos de formação continuada na área da surdez foram oferecidos aos professores do ensino fundamental e médio pelo Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino no interior do estado de São Paulo? Como os conteúdos dos referidos cursos estão em consonância com as políticas da educação inclusiva?

As questões de pesquisa apresentadas acima, permitiu a construção da dissertação intitulada: “Surdez: um estudo da formação continuada de professores em uma Diretoria de Ensino no Interior do estado de São Paulo”, concluída em 2015, sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli.

Quando acreditava que minha escolha pela educação especial e toda luta que permeia a inclusão dos estudantes com deficiência já se encontrava fundamentada em uma história de preconceito e *bullying* sofrido pela minha pessoa ao longo de meu percurso escolar e durante toda minha infância, eis que a vida me presenteou no dia 14 de dezembro de 2019 com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de meu filho Gustavo.

Assim, começava então, uma nova luta que conferiu um sentido mais amplo para toda minha trajetória, percebi que havia chegado o momento de dizer para mim mesma, aquilo que eu dizia para os outros e de fazer para mim mesma aquilo que eu pedia para os outros fazerem enquanto profissional que sempre lutou por uma educação inclusiva e de qualidade para todos, sem exclusão e preconceito.

Foi neste contexto, buscando relacionar com leveza, minhas tentativas de me encontrar como uma mãe atípica, dentro da minha luta por uma educação que pudesse efetivamente acolher a todos, que a pandemia deu seus primeiros passos em nosso país e durante uma noite fria e silenciosa, minha irmã Ariane apareceu em minha casa e me encorajou a escrever um projeto de doutorado e realizar a inscrição para o processo

⁶ A Resolução SEDUC 21/2023 que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA, na rede estadual de ensino, em seu artigo 3º, assegura o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos e da modalidade itinerante em espaço multiuso, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular, ou turno extra.

seletivo, despertando em meu coração novamente o desejo necessário de seguir estudando, afinal, eu tinha um motivo muito significativo para dar continuidade nesta luta....

Pensando em meu filho e em todos os outros estudantes com deficiência que estudam em uma escola pública e se beneficiam dos serviços da educação especial, comecei a pensar como seria desenvolver um estudo com enfoque no atendimento educacional especializado, buscando relacionar a ludicidade como uma importante ferramenta para contribuir com o processo de inclusão educacional dos nossos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial e aqui estou eu, com o coração acelerado, escrevendo uma singela, porém, significativa parte de minha história, que contribuirá para que os leitores conheçam de onde parti e, como cheguei até o momento atual.

Neste momento, já acolhi com leveza o diagnóstico de meu amado filho e isso tem me ajudado diariamente, no fortalecimento de minha luta por uma educação que possa incluir a todos e o doutorado, é a minha maior conquista, no que se refere ao fortalecimento de meus argumentos para seguir bravamente com meus propósitos e neste sentido os encontros que participei do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marcia Crisitna Argenti, tem me encorajado a me reconstruir e me ressignificar não só como pesquisadora e profissional, mas também, como mãe do Gustavo!

Além disso, atualmente, estou enfrentando um novo desafio em minha carreira profissional, professora do ensino superior, no qual me encontro lecionando nos cursos de graduação em Direito e Administração, as disciplinas de metodologia de pesquisa, sociologia e filosofia, a pedagoga navegando em outros mares, auxiliando na formação acadêmica de jovens que sonham em fazer justiça e outros que almejam empreender.

E assim, finalizo minha apresentação com uma frase daquele que foi o fundador da primeira universidade do mundo ocidental, um dos filósofos mais importantes de todos os tempos, no qual seus ensinamentos sempre perpassarão todas as gerações.

Seu nome?

Platão!

Sua frase?

Tente mover o mundo, o primeiro passo será mover a si mesmo!



INTRODUÇÃO



1. INTRODUÇÃO

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Lev Vigotsky

O contexto da educação especial em sua perspectiva inclusiva sempre se fez presente ao longo de minha trajetória profissional, em todas as minhas etapas formativas, seja em participações em grupos de estudos, congressos, ministrações de cursos e palestras e, mais recentemente, em minha vida pessoal.

Retomando ao assunto que me trouxe até este presente momento, sabemos que a educação especial em sua perspectiva inclusiva se efetiva por meio da matrícula dos estudantes que dela são elegíveis no âmbito do ensino regular, com a garantia de atendimento educacional especializado no contraturno, com vistas a eliminar as barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, tal como previsto no artigo 2º da Lei Federal 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Buscando focalizar no título desta pesquisa e toda justificativa apresentada até aqui, os conceitos de infância e ludicidade entram neste panorama, atrelada ao contexto do atendimento educacional especializado, uma vez que tais termos oferecem instrumentos concretos para garantir um desenvolvimento positivo, seja na esfera individual ou social.

Além disso, tais conceitos, citados acima, auxiliam na construção de papéis sociais e contribui para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz o que faz com que os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, se reconheçam como indivíduos únicos e subjetivos, comecem a olhar para o outro e nesse processo ele se constrói e reconstrói como um ser social, capaz de atuar na sociedade, garantindo sua inclusão educacional efetiva.

Com base no exposto acima, faz-se necessário apresentar alguns fundamentos das temáticas principais que serão abordadas ao longo do desenvolvimento desta tese de doutorado.

Com isso, entende-se por educação especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9494/96 (LDBEN), um tipo de ensino oferecido aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de preferência na rede regular de ensino.

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Resolução SEDUC 21/2023 que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um conjunto de procedimentos e recursos pedagógicos que permitem a acessibilidade aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, com vistas a extinguir os impedimentos que os mesmos possam apresentar para alcançar a participação e aprendizagem, contribuindo assim para sua autossuficiência e liberdade autônoma.

Já o conceito de infância, aparece aqui definido por Sarmento (2007), no qual:

A infância é simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis, constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmento, 2007, p. 36).

Outra temática estudada ao longo desta pesquisa será a ludicidade e para contextualizar brevemente sua definição, utilizaremos as ideias de Gilles Brougère que aponta a existência de uma cultura específica do brincar, ao qual ele denomina de cultura lúdica.

De acordo com o autor supracitado, a cultura lúdica consiste em uma série de estratégias que possibilitam tornar a utilização dos jogos viável, fornecendo assim, referências para interpretar as brincadeiras de uma maneira diferente daquela experimentada na vida diária, ao se apropriar “[...] de elementos da cultura do meio ambiente da criança, para aclimatá-la ao jogo. [...]” (Brougere, 2014, p. 25).

Após as explicações acima, destaco que minha trajetória até o presente momento e tudo que se encontra exposto nas páginas que trazem a “Apresentação” e a “Introdução” desta presente pesquisa, construíram e embasaram às justificativas que me conduziram a buscar o doutorado com os seguintes problemas de pesquisa: De que forma os Planos de Atendimento Individual (PAI), elaborados pelos professores especializados, que atuam com os estudantes elegíveis aos serviços da educação contemplam o entendimento da infância e a presença da ludicidade? Quais as percepções dos familiares, dos estudantes e dos professores acerca do uso de jogos e brincadeiras no atendimento educacional especializado? Considerando os dados coletados com a análise dos planos de atendimento

individual e as respostas concedidas pelos professores na entrevista realizada, de que forma a realização de um curso de intervenção com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade poderá contribuir para a construção de ações pedagógicas que efetivem a aprendizagem e a inclusão educacional destes estudantes?

Com base no exposto acima, apresentaremos o objetivo geral deste estudo que consistiu em verificar no atendimento educacional especializado, quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e a presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor um projeto de formação continuada para os educadores.

Já os objetivos específicos se definiram considerando a seguinte redação, analisar os Planos de Atendimento Individual (PAI), elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento da infância e a presença da ludicidade; verificar as percepções dos professores acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e a compreensão acerca da ludicidade; verificar as percepções que os familiares possuem sobre a utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e as contribuições para a aprendizagem; conhecer as facilidades e dificuldades dos estudantes para a realização das atividades, referente ao AEE e suas percepções acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras e por fim, realizar um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

No tocante à fundamentação teórica deste trabalho, esta foi iniciada com o capítulo intitulado, *Marcos históricos e a legalidade no atendimento educacional especializado: onde partimos e como estamos atualmente*, no qual foi realizado uma reflexão sobre a trajetória histórica trilhada pela educação especial, considerando a legalidade para fins de garantia do AEE, no tocante ao início da jornada e a situação atual.

Considerando os apontamentos dispostos, no capítulo nomeado, *A infância e a ludicidade no contexto da educação especial, sob a perspectiva dos estudos científicos*, foram apresentados um levantamento de pesquisas outrora realizadas, considerando os

volumes publicados pela Revista Brasileira de Educação Especial, que versam sobre os conceitos de infância e ludicidade no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Seguindo adiante, mais precisamente no capítulo, *Infância e ludicidade: o paradoxo do correr, saltar, sonhar e brincar*, foram expostas as definições dos conceitos de infância e ludicidade, com base nos estudos teóricos de Ariés (1973), Sarmento (2013), Benjamin (1974/1985/2009), Brougeré (1998), dentre outros. Nesta mesma seção, foram feitos apontamentos referentes ao AEE e o uso dos jogos adaptados, como um recurso para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural.

No que se refere ao capítulo que direcionou e explicou os *Caminhos Metodológicos*, percorrido pela pesquisadora ao longo de sua trajetória, este, contemplou a fundamentação teórica, o comitê de ética, os participantes do estudo, o local de efetivação da pesquisa, bem como um detalhamento dos procedimentos de coleta de dados. Aqui, também foi apresentado o projeto de formação continuada “Mentes que Brincam, proposto neste estudo com o fito de enfatizar na prática docente dos professores do AEE os conceitos de infância e ludicidade.

No capítulo referente a *Discussão e Resultados*, realizaremos um mapeamento das percepções dos docentes, familiares e alunos acerca do AEE e da ludicidade considerando os Planos de Atendimento Individual elaborado pelos professores especializados, bem como as entrevistas realizadas com os participantes desta referida pesquisa, na busca de unir as percepções e assim discutir os resultados. Além disso, seguiremos com um mapeamento da formação “Mentes que Brincam”, descrevendo cada encontro, considerando os procedimentos, a organização e elaboração desta referida ação, no intuito de apresentar todo percurso trilhado pela pesquisadora. E, por fim, ainda neste mesmo capítulo, serão contempladas reflexões sobre achados e desafios, no que se refere ao AEE, a formação continuada e ludicidade, considerando nas discussões os resultados dos encontros da formação realizada a priori e as respostas do questionário que foram concedidas pelos professores, no que tange as questões de formação e prática docente.

Finalizando esta referida tese, teremos as *Considerações Finais*, momento no qual a pesquisadora retoma os principais pontos abordados ao longo da pesquisa, tecendo reflexões sobre os estudos teóricos e resultados apresentados, apontando possíveis desdobramentos futuros, por meio de uma despedida argumentativa, na busca de conectar

todo o trabalho realizado, deixando aos leitores e futuros pesquisadores uma visão abrangente do estudo e do impacto que este pode gerar.

Então...seguimos adiante na leitura....

**MARCOS HISTÓRICOS E A
LEGALIDADE NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
DE ONDE PARTIMOS E COMO
ESTAMOS ATUALMENTE.**

2. MARCOS HISTÓRICOS E A LEGALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DE ONDE PARTIMOS E COMO ESTAMOS ATUALMENTE

Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar olhar e refletir.

Michel Foucault

Iniciamos este capítulo, trazendo reflexões sobre o caminhar histórico percorrido pela educação especial e, dentre as considerações tecidas nesse contexto, os processos históricos e os embasamentos legais, que nos fazem compreender de onde partimos e como estamos atualmente no que se refere a consolidação de uma educação especial em sua perspectiva inclusiva que traz o atendimento educacional especializado, como a garantia de um direito efetivo.

Com base na afirmação exposta acima, faz necessário destacar que os termos “excepcionais”, “pessoas com necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais”, “portadores de deficiência” “portadores de necessidades educacionais especiais” “necessidades educativas especiais”, “deficientes”, “público alvo da educação especial”, que aparecem no decorrer das linhas que se discorrem abaixo nessa tese de Doutorado, foram utilizados aqui por aparecerem contemplados na redação dos atos legais e nas obras dos estudiosos pesquisados.

Além disso, os termos “alunos” e “estudantes” são utilizados neste capítulo⁷ de acordo com a nomenclatura apontada nas políticas educacionais estudadas e que se encontram aqui destacadas, no sentido de perpassar a linha histórica que versa sobre a educação especial em sua perspectiva inclusiva.

Um dos debates mais recorrentes seja pelos teóricos ou defensores do paradigma de inclusão educacional e social é como se referir aos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Neste sentido, cita-se aqui um importante acontecimento que foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, onde ficou estabelecido que o termo correto a ser utilizado seria “pessoa com deficiência”, objetivando não abafar ou ocultar esta condição, enobrecendo assim as diferenças e

⁷ Ao longo desta pesquisa também, os termos “alunos” e “estudantes” são utilizados tendo em vista os autores estudados e as legislações vigentes que versam sobre a secretaria da educação do estado de São Paulo.

necessidades, a partir da defesa legítima de oportunidades iguais, no tocante a respeito e direitos as especificidades individuais.

Atualmente a Lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, legitima este termo e considera em seu artigo 2º “[...] 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).

Retomando o foco inicial de nossa discussão, no que se refere a história da educação especial em sua perspectiva inclusiva, pontuamos em nível internacional, importantes documentos, dentre os quais destacam-se: a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que serão brevemente citados nas linhas abaixo.

No país da Tailândia, na cidade de Jomtien, entre os dias 05 e 09 de março, no ano de 1990, foi aprovada, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta importante conferência, embasada no argumento de que a educação é de fundamental importância para o progresso pessoal e social e deve estar universalmente disponível, buscou traçar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Com base na afirmação disposta acima, ao discorrermos sobre a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o artigo 3º merece destaque por pontuar a universalização da educação, objetivando oportunizar a equidade, por meio de medidas efetivas que possibilitam a redução da desigualdade, eliminando preconceitos e estereótipos. Além disso, este documento legitima as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência exigindo total atenção, no tocante a implementação de medidas que possam consumir a igualdade de acesso à educação para todos.

Destaca-se também, outro importante documento internacional, que reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade emergencial de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema regular de ensino.

Para a concretização de tal fato:

Reuniram-se em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco

organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de organismos especializados, além de outras organizações governamentais internacionais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras.

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escola para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa. (Unesco, 1994).

Sendo assim, o documento citado acima, pontua que toda criança possui o direito a uma educação que considere suas características, interesses, habilidades e necessidades específicas de aprendizagem e, no tocante aos sistemas de ensino, esses devem se organizar considerando a diversidade. Além disso, aqueles que possuem necessidades educativas especiais devem ter acesso a uma escola regular na qual sejam oportunizadas orientações inclusivas, objetivando contrapor atitudes discriminatórias, oportunizando com isso, comunidades acolhedoras. (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca, congrega que todos os governos devem aprimorar seus sistemas educacionais, com vistas a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, adotando o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política.

Ao relacionar o paradigma da educação inclusiva com as políticas públicas mundiais, Oliveira e Sigolo (2009) destacam:

Dois eventos mundiais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, são considerados marcos do processo de debates e reflexões sobre as mudanças educacionais a serem adotadas para que a proposta de ensino inclusivo pudesse se efetivar na nossa realidade educacional. (Oliveira; Sigolo, 2009, p. 42).

Seguindo ainda nas reflexões de enfatizar os documentos internacionais legais, destacamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que legitima a universalização dos direitos assentindo o conceito de deficiência como algo que se encontra em constante evolução, no qual as barreiras atitudinais e ambientais

impedem com igualdade de oportunidades a efetiva participação das pessoas que possuem algum tipo de deficiência na sociedade.

Além disso, esta Convenção assumiu a postura na qual a discriminação passou a ser uma violação da dignidade, defendendo a diversidade das pessoas com deficiência e sua participação plena na sociedade, com independência e autonomia.

No que tange a educação, em seu artigo 24, este importante documento assegura em todos os níveis um sistema educacional inclusivo e aprendizado ao longo da vida, embasando-se nos objetivos a seguir:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Unesco, 2006).

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assegura a não exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional, acesso ao ensino primário e secundário, devendo ser este acesso de qualidade e gratuito em igualdade de condições, adaptações efetivas que atendam as especificidades e apoio necessário para efetivar sua aprendizagem. (Unesco, 2006).

No Brasil, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), foi aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 186, no ano de 2008. Sendo assim:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados, sem reservas, em 30 de março de 2007, em um gesto de total compromisso do governo brasileiro com a conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, com o desafio vencido pelos 24,5 milhões de brasileiros e brasileiras com deficiência. Foram redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos. (Brasil, 2010, p.5).

2.1 Brasil e a educação especial na perspectiva inclusiva: passos iniciais até a efetivação do direito ao Atendimento Educacional Especializado

Quando pensamos nos passos iniciais do Brasil em relação ao atendimento às pessoas com deficiência, os estudos nos mostram que este

[...] teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2010, p. 10).

Ao fazermos uma análise histórica das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando considerar seus passos iniciais até a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva, é possível observar que a na primeira LDBEN de nº 4.024/61, em seu Título II, no artigo 2º, a educação aparece como um direito de todos devendo ser ofertada no lar e na escola. Já o artigo 3º, em seu inciso II, assegura o direito à educação como sendo obrigação do Estado, no sentido de fornecer recursos necessários para que a família ou os demais membros da sociedade se desobrigam dessa responsabilidade, quando comprovada a insuficiência de prover tais recursos, de modo que sejam assegurada igualdade de oportunidade para todos. (Brasil, 1961).

Ainda sobre a Lei nº 4.024/61, citada nas linhas acima, temos no título X, a educação de excepcionais, a qual, no Artigo 88, busca lidar a necessidade desta educação sempre que possível, estar atrelada ao sistema geral de ensino, a fim de integrar na sociedade as pessoas com deficiência, ou os excepcionais, como eram chamados no contexto da época. (Brasil, 1961).

Ao refletirmos sobre a LDBEN de nº 4.024/61, cabe uma ressalva ao artigo 89 que regulamenta que toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, no que se refere ao ensino e aprendizagem dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Mazzota (1996), ao escrever sobre a LDBN 4.024/61, pontua que o artigo 89, desta referida lei, assume explicitamente o compromisso dos poderes públicos de oferecer

cuidado especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a quaisquer iniciativas privadas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, porém, o autor supracitado, destaca que no texto da lei não é possível encontrar esclarecimentos que versam sobre quais condições ocorrerá à educação destas pessoas, se é no sistema geral e formal da educação ou fora dele.

Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (Mazzota, 1996, p. 68 – 69).

Os próximos passos dessa trajetória histórica, nos conduzem para um salto de 10 anos, no qual temos a publicação da LDBN de nº 5.692/71 que destaca em seu artigo 9º a necessidade de um tratamento especial, considerando as normas fixadas pelos respectivos Conselhos da Educação aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais⁸, e aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. (Brasil, 1971).

Assim ao buscar compreender a história da educação especial a partir das legislações educacionais, com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) constata-se que até os anos de 1970, perdurava nas escolas o modelo de integração escolar, no qual eram aceitos somente alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem dos demais.

Neste cenário, a deficiência era considerada com um obstáculo que precisava ser transposto para viver em sociedade e estar na escola. “[...] Quem não estivesse pronto

⁸ Atualmente a terminologia correta utilizada, são estudantes com deficiência intelectual e de acordo com a Instrução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicada no Diário Oficial no dia 14-01-2015: “[...] oficialmente as deficiências se apresentam nos Decretos federais nº 3.298/1999 e 5.296/2004. Segundo a alínea " d", do §1º, do artigo 5º, do Decreto federal nº 5.296, de 02- 12-2004, são consideradas pessoas com deficiência intelectual as que apresentam: 1.1 - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos; 1.2 - limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1.2.1. comunicação; 1.2.2. cuidado pessoal; 1.2.3. habilidades sociais; 1.2.4. utilização dos recursos da comunidade; 1.2.5. saúde e segurança; 1.2.6. habilidades acadêmicas; 1.2.7. lazer; e 1.2.8. trabalho [...] ainda, segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD, deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 [...] “(São Paulo (Estado), 2015, p.1). Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursosconcursos/promocao/Anexo%20E19_Instru%C3%A7%C3%A3o%20CGEB%20de%2014%20de%20janeiro%20de%202015.pdf. Acesso em out/2023.

para ingressar imediatamente na escola, precisava ser preparado, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável. [...]” (Gil, 2005, p.32).

De acordo com Mantoan (2006):

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, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a 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 adaptar às suas exigências (Mantoan, 2006, p. 18).

As autoras, Aranha (2000) e Mantoan (2006) compreendem que o paradigma da integração leva em consideração a inserção social da pessoa com deficiência legitimando seus direitos e exigindo da sociedade e da escola mudanças que resultem em adaptar o mais próximo possível às exigências propostas.

Ainda de acordo com Mantoan (2006), a integração escolar é compreendida de maneira divergente pelos estudiosos, conversando com o conceito, na busca de sua definição, pode-se afirmar que:

A palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (Mantoan, 2006, p. 18).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o modelo educacional integracionista exposto acima, passou a ser contestado, já que este documento, em seu artigo 205 afirma que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Este documento faz menção, em seu artigo 206, inciso I que o ensino será ministrado baseado nos princípios de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (Brasil, 1988).

Além disso, o artigo 208 da Constituição Federal, pontua como dever do estado a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1988).

Com base no exposto acima, faz-se necessário destacar que a partir da promulgação da Constituição Federal, o Brasil inicia seus primeiros passos, na década de 90, rumo a uma nova concepção de pensar e estruturar a educação que é a Inclusão Escolar, da pessoa com deficiência e aqui aparece o termo atendimento educacional especializado, porém, de forma tímida e sem direcionamentos específicos para a instrumentalização e efetivação de tal serviço.

Ao discorrer sobre o conceito de inclusão, Carvalho (2005) destaca que a definição desta palavra no dicionário aparece como sendo o ato de inserir, colocar e fazer figurar. De acordo com esta autora, o modelo de inclusão escolar, coloca como algo primordial a importância do acolhimento entre os pares (Carvalho, 2005).

Esta autora segue afirmando que as escolas inclusivas são para quaisquer pessoas, resultando em um sistema que considere, atenda e reconheça as diferenças individuais, respeitando as especificidades de qualquer aluno.

Para Carvalho (2005), a educação inclusiva precisa ser prazerosa, ajustada às necessidades específicas de cada aluno, promovendo efetivamente a inclusão, atrelada à cultura e demais objetos do conhecimento ofertando ensino-aprendizagem com qualidade para toda vida, para todos e com todos.

Ao escrever sobre a inclusão escolar, Mantoan (2006) pontua que este novo modelo educacional, acarreta uma mudança de paradigma, pois se acaba a divisão do ensino em: regular e especial. As escolas necessitam atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, aprender e avaliar, sendo as diferenças reconhecidas, valorizadas e potencializadas.

Outros autores que escreveram sobre a educação inclusiva são Stainback e Stainback, (1999). Para eles, quando os alunos aprenderem todos juntos, os estudantes com deficiência possuem a oportunidades de se preparar para a vida em comunidade, os professores aperfeiçoam sua prática pedagógica e a sociedade, por sua vez, age conscientemente, tendo como premissa básica em seu valor social, a igualdade entre todos.

No que tange a escola inclusiva, Stainback e Stainback, (1999), pontua que ela é aquela que ensina a todos, proporcionando ações pedagógicas que estejam adequadas às necessidades dos alunos, considerando suas habilidades, necessidades e valorizando com isso, as potencialidades.

Segundo Omote:

A educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunado (Omote, 2003, p. 155)

Glat e Nogueira (2002), nos coloca a necessidade de uma reflexão importante e significativa, quando pensamos na inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, pontuando que esta inclusão educacional, não ocorre apenas pela permanência destes alunos junto aos demais, ela implica também em uma reorganização do sistema educacional, considerando a quebra de paradigmas, no tocante a antigas concepções, com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destes alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Glat e Nogueira, 2002).

Direcionando nossos passos para a LDBEN 9394/96, este documento, em seu artigo 58 compreende:

[...] por educação especial, para efeitos desta lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, 2013).⁹

Em seu parágrafo 1º esta lei pontua a necessidade da oferta de serviços de apoio pedagógico especializado para atender os alunos que são denominados público-alvo da educação especial. Já o parágrafo 2º, aponta que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for viável a integração nas classes comuns, em função das especificidades apresentadas pelos alunos (Brasil, 1996).

É possível observar que esta legislação consolida o modelo de inclusão educacional, que de acordo com Mittler (2003) requer reformas e reestruturação nas escolas, a fim de garantir que todos os alunos tenham a possibilidade de alcançar às

⁹ Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.

oportunidades educacionais e sociais oferecidas. Neste contexto, destacam-se o currículo, as avaliações, os registros, os relatórios de aprendizagem dos alunos, as práticas em sala de aula e o atendimento educacional especializado ofertado ao público-alvo da educação especial.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades (Mantoan, 2006, p. 19).

Seguindo os passos de mudança, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que em seu artigo 2º, determina: “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...]” (MEC/SEESP, 2001).

Em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publica a obra, Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, ao discorrer sobre o documento das Diretrizes exposta acima, enfatiza que,

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino (Brasil, 2010, p. 13).

Em 2003, temos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC, que objetivou amparar os sistemas de ensino na transição de sistemas educacionais inclusivos. Esta importante transformação, oportunizou formações para gestores e educadores, a fim de garantir uma educação para todos, acessibilidade e atendimento educacional especializado.

Considerando os passos da educação especial, em 2008, o Ministério da Educação, institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, um importante documento que pode ser utilizado como um guia orientador para

estados e municípios, a fim de que direcionem suas práticas e as organizem com vistas a desenvolver um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2008).

Tendo em vista o documento citado acima:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Com base no documento exposto acima, entende-se por público-alvo da educação especial (PAEE), alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Podemos afirmar que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), transforma os serviços ofertados pela educação especial, ao propor o Atendimento Educacional Especializado, considerando sua definição a partir da seguinte perspectiva:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Além disso este documento destaca que a educação inclusiva elimina e oportuniza situações as quais buscam superar atitudes discriminatórias, por meio da reestruturação das escolas a fim de que todos possam ter suas especificidades atendidas, ressaltando como objetivo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, direciona os sistemas de ensino no sentido de oportunizar a transversalidade da educação especial, desde a

educação infantil até o ensino superior. Além disso, este documento garante o Atendimento Educacional Especializado, a continuidade da educação, a formação de professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, a participação efetiva da comunidade e da família e a acessibilidade arquitetônica.

Em 17 de setembro de 2008, temos a publicação do Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, destacando em seu artigo 2º, os objetivos deste atendimento:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º¹⁰; II – garantir 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; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

Faz-se necessário destacar que as atividades que permeiam o desenvolvimento do AEE, ocorrem por meio de programas de enriquecimento curricular, ensino pautado na comunicação, sinalização e tecnologia assistiva. Além disso, este atendimento “[...] é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados [...]” (Brasil, 2010, p.22).

É de suma importância que o AEE, se constitua em elemento integrante do documento referente ao Projeto Político Pedagógico, além disso, este atendimento pode ser realizado nas escolas de ensino regular, em espaços físicos nomeados como Salas de Recursos Multifuncionais¹¹ ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, sejam estes da rede pública ou privada. (Brasil, 2010).

Em 2009, considerando de maneira expressiva, nossa caminhada com passos largos, temos a publicação da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 que institui as

¹⁰ O artigo 1º do referido Decreto, pontua que a União deverá amparar os sistemas de ensino público do Distrito Federal, estados e municípios, objetivando amplificar a garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados no ensino regular que apresentam “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2010).

¹¹ De acordo com Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010): “[...] as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização [...]” (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2009, p.31).

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que direciona o AEE como parte complementar, considerando que a educação especial é uma modalidade que perpassa todas as formas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Sobre a relação do AEE com o Projeto Político Pedagógico do ensino regular, a Resolução supracitada pontua que este deve legitimar a oferta do atendimento garantindo:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p. 2).

Finalizando a trajetória do Brasil em relação a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando os passos iniciais do país até a efetivação do direito ao Atendimento Educacional Especializado, temos a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Esta Lei efetiva a educação como um direito da pessoa com deficiência, por meio de um sistema educacional inclusivo que objetivará considerar as especificidades de cada um, além de valorizar as potencialidades relacionadas à aprendizagem, ressaltando desejos e particularidades que contribua para um pleno desenvolvimento (Brasil, 2015).

No tocante ao atendimento educacional especializado, a Lei Brasileira de inclusão, incumbe ao poder público garantir, produzir, expender, estabelecer, apoiar, direcionar e aquilatar, sistemas educacionais inclusivos, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; projeto pedagógico que legitime a oferta do AEE, bem como, quaisquer adaptações que se façam necessárias para que os alunos com deficiência possam acesso ao currículo e conquistem sua autonomia. Além disso, a referida Lei garante o planejamento e a elaboração do plano de atendimento educacional especializado e a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de

formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2015).

Assim, ao considerar os marcos históricos e a legalidade no atendimento educacional especializado, considerando o ponto de partida e o momento atual, faz-se necessário trazer para esta reflexão a trajetória do estado de São Paulo, considerando a rede estadual de ensino, uma vez que este é o ponto de observação, análise e consideração desta presente pesquisa de doutorado.

Seguimos....

2.2. A oferta do Atendimento Educacional no estado de São Paulo: contextualizando a pesquisa.

A contextualização apresentada a seguir embasa-se no levantamento das resoluções que mostram a trajetória da educação especial em sua perspectiva inclusiva, na rede de ensino do estado de São Paulo, a partir da promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Nosso primeiro passo começa em 2008, quando é publicada a Resolução SE nº 11 que dispõe sobre a educação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

A referida Resolução, destaca que o atendimento dos alunos que possuem necessidades especiais deverá ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino e que a inclusão, a permanência, a progressão e o sucesso escolar desses alunos em classes comuns são as possibilidades mais efetiva para atendê-los e assegurar uma educação igualitária.

Tendo em vista os pressupostos desta Resolução, são considerados alunos com necessidades especiais:

I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais (São Paulo (Estado), 2008).

Esta Resolução aponta que o novo modelo de pensar a educação especial, por meio de uma perspectiva inclusiva, coloca a obrigatoriedade e a extensão dos serviços de apoio especializado, bem como ações pedagógicas e estratégias variadas.

Assim, no artigo 8º da Resolução supracitada, temos o surgimento do termo-Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)¹² que tem como propósito melhorar a qualidade da oferta da educação especial, objetivando uma reestruturação a fim de possibilitar a inclusão dos alunos em classes comuns do ensino regular.

Em seu parágrafo único, a Resolução SE 11/2008, aponta a implementação dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) por meio de:

1 - Atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade; 2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância (São Paulo (Estado), 2011).

De acordo com os dispositivos desta Resolução, para atuarem nos Serviços de Apoio Pedagógico, os professores deverão ter formação na área específica da necessidade educacional especial. Já, no que se refere a organização dos Serviços de Apoio Especializado (Sapes) nas Unidades Escolares, esta ocorrerá da seguinte maneira:

I - o funcionamento da sala de recursos será de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, distribuídas de acordo com a demanda do alunado, com turmas constituídas de 10 a 15 alunos, de modo a atender alunos de 02(dois) ou mais turnos, quer individualmente, quer em pequenos grupos na conformidade das necessidades do(s) aluno(s); II - as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola; III - o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias (São Paulo (Estado), 2011).

No ano de 2015, a Resolução SE 11/2008, foi revogada, pela Resolução SE 61/2014 que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual

¹² Na Resolução SE 11/2008, o Atendimento Educacional Especializado, aparecia para fins de embasamento legal, com a terminologia de Serviços de Apoio Pedagógicos Especializados (Sapes).

de ensino e, em seu artigo 1º define como público-alvo desta modalidade de ensino, alunos que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta Resolução confere a necessidade de se garantir aos alunos, público-alvo da Educação Especial, o Atendimento Pedagógico Especializado (APE)¹³ e resolve em seu artigo 1º, o público-alvo da Educação Especial, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, como sendo os alunos que apresentem: deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (São Paulo (Estado), 2014).

De acordo com o artigo 1º é assegurado o Atendimento Pedagógico Especializado, possibilitando acesso e apoio à aprendizagem. Neste contexto, serão encaminhados para o APE os alunos elencados como público-alvo da educação especial, já apontados nas linhas acima.

Destaca-se que:

O Atendimento Pedagógico Especializado – APE dar-se-á: I – em Sala de Recursos, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade: 1. a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino; 2. b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado; 3. c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento; 4. d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular [...] (São Paulo (Estado), 2014).

Faz-se necessário destacar que a Resolução SE 11/2014, veio acompanhada com a Instrução CGEB¹⁴, publicada no Diário Oficial em 14 de janeiro de 2015, que dispõe sobre a escolarização dos alunos com deficiência física, deficiência intelectual,

¹³ Na Resolução SE 61/2014, o Atendimento Educacional Especializado, aparecia para fins de embasamento legal, com a terminologia de Atendimento Pedagógico Especializado – APE.

¹⁴ A sigla CGEB, significa Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

deficiência visual, deficiência auditiva/surdez e transtorno do espectro autista, na rede estadual de ensino.

Este documento, aponta como forma de Atendimento Educacional Especializado a Sala de Recursos e o Atendimento Itinerante. Além disso, a referida Instrução, coloca em seu Anexo II, a necessidade da elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI)¹⁵, elaborado pelos professores da educação especial, que

[...] representa um instrumento para definição de metas e estratégias para atendimento dos alunos, a partir do processo inicial de Avaliação. O PAI deve nortear as ações de acesso e de habilidades na Sala de Recursos, apontando o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, a partir de suas potencialidades e necessidades (São Paulo (Estado), 2015).

Neste caminhar, temos também a Resolução SE 68/2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos público-alvo da educação especial, destacando na composição deste público, os que possuem deficiência, transtorno do espectro autista¹⁶ e altas habilidades superdotação.

Dentro deste contexto, faz-se necessário retomar a afirmação já descrita nas linhas acima, referente a uma das inovações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que é assegurar aos alunos público-alvo da educação especial, o atendimento educacional especializado que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

¹⁵ Estes Planos de Atendimento Individualizado serão instrumentos de análise desta pesquisa de doutorado nas páginas que se seguem.

¹⁶ A Associação Americana de Psiquiatria, com o DSM-5 passou a discutir critérios clínicos diferenciados e a elaboração de uma nova categoria diagnóstica para incluir o autismo e com isso, propôs excluir da condição de TGD o Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Rett, passando a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista e o subdivide em três níveis: Nível III, Nível II e Nível I

Já na Resolução SE 68/2017, em seu Artigo 4º o Atendimento Educacional Especializado se define como:

[...] conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015 (São Paulo, (Estado), 2017).

Além disso, este documento, com embasamento legal define em seu artigo 1º:

I - Sala - espaço físico para a realização de atividades pedagógicas; II - Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades; III - Turma - agrupamento de alunos que frequentam o mesmo período, organizado por uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidade ou Superdotação; IV - Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio [...] (São Paulo (Estado), 2017).

Com base na citação exposta acima, esta Resolução, reconhece a importância de se garantir o atendimento educacional especializado, como forma de promover o desenvolvimento global dos alunos, considerando as especificidades e, pontua que tal atendimento deverá ocorrer em Salas de Recursos ou na modalidade itinerante, quando se fizer necessário, “[...] uma vez comprovada a inexistência de espaço físico adequado à instalação de Sala de Recursos, quer na unidade escolar, quer em escola próxima [...]”. (São Paulo (Estado), 2017).

Em 2021, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publica a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, [...] avançando no firme compromisso de garantir ensino de qualidade e pleno exercício dos direitos fundamentais aos estudantes de sua rede, apresenta, em documento consolidado, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. (São Paulo (Estado), 2021, p.07).

Neste documento a terminologia adotada passa a ser estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, que é composto por estudantes com:

Estudantes com TGD/TEA: aqueles(as) estudantes que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa

que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos. **Estudantes com altas habilidades/superdotação:** aqueles(as) estudantes que demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. **Deficiência física:** Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros. **Deficiência auditiva e surdez:** Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue. **Deficiência visual:** Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão. **Cegueira:** Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação. **Baixa visão:** Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros. **Deficiência intelectual:** Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais. **Surdocegueira:** Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira. **Deficiência múltipla:** Consiste na associação de duas ou mais deficiências. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla (São Paulo (Estado), 2021, p. 33 -34-35).

No que tange o AEE, este documento pontua que é um recurso ofertado aos estudantes elegíveis dos serviços da Educação Especial, que busca complementar ou suplementar o processo de aprendizagem. Faz-se necessário destacar “[...] que o AEE não é substitutivo ao ensino regular comum e que também não se caracteriza como reforço escolar [...]” (Estado (São Paulo), 2021, p. 38). Além disso, este documento aponta a necessidade deste atendimento ser ampliado, por meio da oferta nas respectivas unidades escolares, as quais existe a matrícula no ensino regular, dos estudantes elegíveis.

De acordo com esta Política, no estado de São Paulo o AEE é ofertado por meio da Sala de Recursos que se organiza dispondo de um espaço multifuncional, tendo em vista as especificidades de cada deficiência, alocada nas unidades escolares da rede estadual de ensino, preparado para o atendimento dos estudantes com mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade.

Outra forma de garantir o atendimento é por meio da modalidade itinerante que consiste no atendimento ofertado aos estudantes em espaços físicos não necessariamente acomodados ao AEE, pois, em momentos diversos, é utilizado para outras atividades pedagógicas. Faz-se necessário ressaltar que tal atendimento também é realizado com materiais e recursos necessários para apoio aos estudantes em suas particularidades (São Paulo (Estado), 2021).

Em 21 de junho de 2023, é publicada a Resolução SEDUC 21 que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Este documento legal, legitima os pressupostos da Política supracitada e assegura a oferta obrigatória do AEE, no contraturno ou turno extra, objetivando a transposição de barreiras no interior do ambiente escolar.

Além disso, no artigo 17, temos a seguinte redação com vistas a garantir o AEE nas escolas que compõe o Programa de Ensino Integral,

Caberá a cada unidade escolar garantir o AEE ao estudante, na forma mais adequada ao atendimento individualizado, em Sala de Recursos Multifuncionais ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso sem comprometer o acesso aos componentes curriculares (São Paulo (Estado), 2023).

Esta Resolução exclui o Plano de Atendimento Individual – PAI e, institui o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), objetivando “[...] identificar,

elaborar, organizar e planejar intervenções pedagógicas para promoção das aprendizagens dos estudantes de forma a eliminar barreiras para plena participação dos alunos com autonomia e independência [...]” (São Paulo (Estado), 2023).

Assim, ao analisar os marcos históricos e a legalidade no atendimento educacional especializado, considerando nosso ponto de partida e como estamos atualmente enfatizando seu caminhar da integração rumo a inclusão observa-se que se trata de um processo e que na medida em que surgem as necessidades, novas possibilidades passam a existir, objetivando considerar a potencialidade dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, como um meio de garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa para os mesmos, no ensino regular e no AEE, sendo este último a temática estudada nessa tese.

Pensando no argumento exposto acima e caminhando um pouco mais em nossas reflexões ao final deste capítulo, buscando relacionar a aprendizagem como um ato satisfatório e significativo, sabe-se que a ludicidade é um recurso positivo no AEE a fim de garantir que ocorra uma aprendizagem significativa, por meio de uma participação efetiva dos estudantes com deficiência.

Porém...deixaremos essa reflexão para as páginas seguintes...

**A INFÂNCIA E A LUDICIDADE NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL, SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS CIENTÍFICOS.**

3. A INFÂNCIA E A LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CIENTÍFICOS

Não se conhece completamente uma ciência enquanto não se souber da sua história.

Auguste Comte

O levantamento de estudos científicos relacionados ao tema infância e ludicidade foi realizado tendo em vista a ordem dos volumes publicados da Revista Brasileira de Educação Especial que é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com ênfase na área das Ciências Humanas.

Faz-se necessário destacar que esta Revista foi escolhida por versar sobre assuntos específicos da educação especial, tema aprofundando nesta tese de doutorado com base nesta informação, esclarecemos que foram analisados, todos os periódicos da referida revista.

Este levantamento objetivou conhecer as pesquisas científicas focalizadas na temática da infância e ludicidade no contexto do atendimento educacional especializado a fim de que possam contribuir para complementar e se relacionar com a presente pesquisa.

Após as informações acima, destacamos que o levantamento realizado neste capítulo, sobre a infância e a ludicidade, no contexto da educação especial, considerando a perspectiva dos estudos científicos, ocorrerá por meio de dois momentos.

Em um primeiro momento, serão apresentadas de uma forma mais sucinta as publicações considerando desde o primeiro volume da Revista Brasileira de Educação Especial, em 1992, até os volumes publicados no ano de 2006, os quais não constam no banco de dados da *SciELO*¹⁷ e que se encontram disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Em um segundo momento, direcionamos nosso olhar para a base de dados da *SciELO*, considerando os volumes disponíveis, desde o ano de 2005, até os dias atuais, em 2023, data na qual será entregue para apreciação a fins de qualificação, a presente pesquisa de Doutorado.

¹⁷ SCIELO: Scientific Eletronic Library Online

Em ambas as buscas, foram consideradas o contexto das seguintes palavras-chave: ludicidade, infância, brincar, jogos e atendimento educacional especializado, na tentativa de encontrar periódicos que se relacionam com as temáticas estudadas nesta presente pesquisa. Além disso, importante destacar que os termos encontrados, que se relacionam com o contexto das palavras-chave pesquisadas foram colocados nessa tese em negrito, para facilitar a compreensão do leitor.

Destarte, pontuamos que os detalhes do levantamento foram considerados neste capítulo a fim de destacar todo o caminho percorrido até os dias atuais, ao buscar aprofundar os estudos sobre infância e ludicidade no contexto da educação especial sob a perspectiva dos estudos científicos.

3.1 Revista Brasileira de Educação Especial: como tudo começou¹⁸...

Objetivando complementar o conhecimento dos leitores, esclarecemos nestas linhas que a Revista Brasileira de Educação Especial – teve seu início no ano de 1992, no município do Rio de Janeiro, por um grupo de pesquisadores, que se tornaram sócio fundadores, tendo como objetivo essencial a difusão de estudos na área da educação especial e por meio de um acervo permanente de publicações.

Esses estudiosos estavam desejosos por elaborar um espaço que pudesse unir profissionais, professores e pesquisadores de Educação, Educação Especial e Saúde. As edições de suas publicações, versam sobre artigos com pesquisas científicas originais, porém, a revista supracitada também é composta por resenhas, ensaios e artigos de revisão.

Nos dias atuais a revista está hospedada no *SciELO* onde constam, os volumes eletrônicos com as referidas publicações, bem como informações pertinentes e necessárias, para os pesquisadores que anseiam por publicar seus estudos. Os volumes iniciais desta revista, eram impressos e enviados aos associados, porém, atualmente, tais volumes encontram-se acessíveis digitalmente.

¹⁸ Todas as informações que constam no tópico: **Revista Brasileira de Educação Especial: como tudo começou...**, foram retiradas do site Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), cujo link se encontra disponível em: <https://www.abpee.net/rbee.php#:~:text=A%20Revista%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e>. Acesso em nov/2023.

Considerando a exposição realizada acima, nas linhas que se seguem, apresentaremos um quadro que foi elaborado a partir de dados coletados no site da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, no qual constam os volumes iniciais da Revista Brasileira de Educação Especial, correspondente aos anos de 1992 até 2004¹⁹.

Quadro 1

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos da Revista	Quantidade e Título dos Periódicos Encontrados
01	Sem número	1992	14	Uma metodologia para observação do comportamento de alimentação independente em crianças excepcionais (1 periódico)
02	Sem número	1994	15	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título.
03	Sem número	1995	15	A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física (1 periódico)
04	Sem número	1996	14	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título.
05	Sem número	1999	10	Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?

¹⁹ A partir de 2005, os volumes da Revista Brasileira de Educação Especial, passaram a ficar disponível na base de dados da SciELO. Estas publicações serão também analisadas neste capítulo, nas páginas que se seguem.

				A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual (2 periódicos)
06	Sem número	2000	09	O atendimento educacional para crianças com deficiências no Hemisfério Sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar A primeira escola especial para crianças anormais no distrito federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920) A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares (3 periódicos)
07	01	2001	09	Jogo: procedimento didático “especial” no ensino do deficiente mental Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das sapnes (2 periódicos)
07	02	2001	07	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título.
08	01	2002	09	A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular Percepção visual na criança surda: aspectos anátomo-funcionais de interesse para profissionais da reabilitação e da educação especial

				Os retratos de família da criança down e seu significado na perspectiva das mães (4 periódicos)
08	02	2002	07	Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas (2 periódicos)
09	01	2003	08	O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino (1 Periódico)
09	02	2003	10	Abordagens comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais? (2 periódicos)
10	01	2004	09	Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru (1 periódico)
10	02	2004	08	A experiência de ser mãe da criança com paralisia cerebral no cuidado cotidiano A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas Habilidades interativas de crianças autistas: ponto de vista materno (3 periódicos)

10	03	2004	10	Conhecendo a realidade de irmão mais velhos de crianças que possuem necessidades especiais Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com necessidades especiais decorrentes da deficiência visual: revisão da literatura (2 periódicos)
Total de periódicos encontrados considerando o contexto das seguintes palavras-chave: ludicidade, infância, brincar, jogos e atendimento educacional especializado, que se relacionam com as temáticas estudadas nesta presente pesquisa: 24 periódicos.				

Quadro 1: Revista Brasileira de Educação Especial
Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁰

Analizando o **Quadro 01**, temos inicialmente o volume 01, com publicação em 1992, no qual foi encontrado 01 periódico com o termo criança. Seguindo nesta análise, temos o volume 03, publicado em 1995, no qual encontramos 01 periódico com o termo atividade lúdica. Já no volume 05, em 1999, encontramos 02 periódicos, no qual constam em cada um deles o termo criança.

Já em 2000, no volume 06, é possível observar a publicação de 03 periódicos, no qual constam em cada um deles sucessivamente, os termos, atendimento educacional, criança e brincadeira.

No volume 07, publicado em 2001, encontramos na revista de número 01, a quantidade de 02 periódicos que utilizam os termos, jogos e atendimento educacional. Já no volume 08, com data de 2002, na revista de número 01, temos a publicação de 04 periódicos, os quais constam o termo criança; o mesmo ocorre com a revista de número 02, que consta na publicação de 02 periódicos o termo criança.

Para finalizar a análise do **Quadro 01**, temos o volume 09, publicado em 2003, com 01 periódico na revista de número 01 e 02 periódicos na revista de número 02. O volume 10, publicado em 2004, conta com 01 periódico na revista de número 01, 03

²⁰ Elaboração a partir de dados coletados no site da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, cujo link se encontra disponível em: <https://www.abpee.net/rbee.php#:~:text=A%20Revista%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e> Acesso em nov/2023.

periódicos na revista de número 02 e 02 periódicos na revista de número 03, o qual aparecem em todas as pesquisas aqui quantificadas o termo criança.

Dado a quantidade de periódicos em que aparece o termo “criança”, cabe ressaltar que ao analisar as pesquisas as quais aparecem o termo supracitado, foi possível observar que o termo “criança” é utilizado para identificar a faixa etária dos sujeitos participantes das pesquisas publicadas e não como destaque para trazer de forma relevante a história e o contexto da infância.

3.2 O levantamento e seus detalhes na base de dados da *SciELO*

Considerando a base de dados da *SciELO*, nas linhas que se discorrem, apresentaremos 20 (vinte) Quadros e detalhes do levantamento, no tocante aos periódicos encontrados que possam se relacionar com os temas estudados nessa tese, considerando as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial, desde o ano de 2005, até os dias atuais, em 2023, que se encontram disponíveis na base de dados da *SciELO*.

Assim, considerando as palavras-chave elencadas, a fim de direcionar as pesquisas científicas focalizadas na temática da infância e ludicidade no contexto do atendimento educacional especializado, analisaremos individualmente os Quadros apresentados abaixo.

E vamos aos detalhes...

Quadro 2

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 11				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
11	02	2005	09	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
11	03	2005	10	Foram encontrados em 01 periódico os termos: brinquedos e jogos no título e no corpo do texto referente a resenha realizada e publicada no referido volume e número da revista. (1 periódico)

Quadro 2: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 11

Fonte: Compilação da Pesquisadora²¹

Ao observar o **Quadro 2**, no exemplar referente ao ano de 2005, considerando a pesquisa realizada, foi encontrado em seu volume 11, na revista de número 03, um periódico encontrado, com os termos brinquedos e jogos.

Quadro 3

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 12				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
12	01	2006	09	Foram encontrados em 01 periódico o termo: brincar , no título e o termo atividades lúdicas no título e nas palavras-chave do resumo. (2 periódicos)
12	02	2006	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
12	03	2006	10	Foram encontrados em 1 periódico o termo: criança no título e nas palavras-chave do resumo e o termo brinquedo nas palavras-chave do resumo e em um outro periódico o termo criança no título e nas palavras-chave do resumo. (2 periódicos)

Quadro 3: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 12

Fonte: Compilação da Pesquisadora²²

²¹ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

²² Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Já em 2006, no volume 12, a partir da observação do **Quadro 3**, na revista de número 01, temos 01 periódico encontrado, no qual aparecem os termos, brincar e atividade lúdica e na de número 03, temos 02 periódicos, com os termos criança e brinquedo, perfazendo um total de 03 periódicos, nas publicações realizadas no referido ano.

Quadro 4

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 13				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
13	01	2007	09	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
13	02	2007	10	Foram encontrados em um periódico o termo criança , no título (1 periódico)
13	03	2007	12	Foram encontrados em 4 periódicos o termo criança , no título, sendo que em um desses periódicos o termo criança aparece também nas palavras-chave do resumo. (4 periódicos)

Quadro 4: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 13

Fonte: Compilação da Pesquisadora²³

Observando o **Quadro 4**, em 2007, no volume 13, temos a revista de número 02 com 01 periódico apenas encontrado com o termo criança e a de número 03, com 04 periódicos, no qual foram encontrados o termo criança, somando um total de 5 periódicos neste ano de publicação.

²³ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 5

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 14				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
14	01	2008	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
14	02	2008	12	Foram encontrados em 2 periódicos o termo criança , no título, sendo que em um desses periódicos o termo criança aparece também nas palavras-chave do resumo. (2 periódicos)
14	03	2008	12	Foram encontrados em 2 periódicos o termo criança , no título. (2 periódicos)

Quadro 5: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 14

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁴

Já em 2008, no volume 14, a partir das informações compiladas no **Quadro 5**, observa-se as revistas de número 02 e 03, na qual foram encontrados em cada uma 02 periódicos, com o termo **criança**, perfazendo um total de 04 periódicos.

Quadro 6

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 15				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
15	01	2009	12	Foram encontrados em 1 periódico o termo criança , no título. (1 periódico)
15	02	2009	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
15	03	2009	13	Foram encontrados em 3 periódicos o termo criança no título, estando também este termo presente nas palavras-chave do resumo e foi encontrado em 1 periódico o termo recreativo no título e o termo brincar nas palavras-chave do resumo. (3 periódicos)

Quadro 6: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 15

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁵

²⁴ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

²⁵ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Observando o **Quadro 6**, temos o volume 15, na qual foram encontrados em dois exemplares, periódicos que possuem as palavras-chave que se relacionam com a temática estudada nesta pesquisa.

Com base no exposto acima, na revista de número 01, foi encontrado a quantidade de 01 periódico, com o termo criança e na de número 03, encontramos 04 periódicos, que utilizaram os termos, criança, recreativo e brincar, o que soma em um total de 05 periódicos neste volume.

Quadro 7

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 16				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
16	01	2010	11	Foram encontrados em 4 periódicos o termo criança no título, e foi encontrado em 1 periódico o termo criança e brinquedo no título e nas palavras-chave do resumo. (5 periódicos)
16	02	2010	11	Foram encontrados em 3 periódicos o termo criança no título. (3 periódicos)
16	03	2010	11	Foram encontrados em 3 periódicos o termo criança no título. (3 periódicos)

Quadro 7: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 16

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁶

Já no **Quadro 7**, temos o volume 16, referente às publicações do ano de 2010, na qual encontramos nos três números da revista os seguintes periódicos: 04 periódicos na revista de 01, com os termos criança e brinquedo, 1 periódico na revista de 02, com o termo criança e por fim, 3 periódicos na revista de número 03, no qual, tanto na revista 02, quanto na revista 03, o termo encontrado foi criança, perfazendo um total de 08 periódicos neste ano de publicação.

²⁶ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 8

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 17				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
17	01	2011	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
17	02	2011	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
17	03	2011	11	Foram encontrados em 1 periódico o termo criança no título. (1 periódico)

Quadro 8: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 17

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁷

Observando o **Quadro 8**, destacamos as publicações referente ao ano de 2011, no qual encontramos na revista de número 03, a quantidade de 1 periódico, que utilizou o termo criança.

Quadro 9

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 18				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
18	01	2012	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
18	02	2012	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
18	03	2012	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
18	04	2012	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 9: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 18

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁸

²⁷ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

²⁸ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

No que se refere ao **Quadro 9**, temos o volume 18, referente às publicações que ocorreram no ano de 2012, tendo em vista 04 revistas, nas quais não foram encontrados em nenhum periódico, os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 10

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 10				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
19	01	2013	10	Foram encontrados em um periódico o termo atendimento educacional especializado , no título e nas palavras-chave do resumo e o termo, brincar em um periódico no título. (2 periódicos)
19	02	2013	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
19	03	2013	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
19	04	2013	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 10: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 19

Fonte: Compilação da Pesquisadora²⁹

Observando o **Quadro 10**, no volume 19, publicado em 2013, foram encontrados 02 periódicos na revista de número 01, no qual foram utilizados os termos, atendimento educacional especializado e brincar.

²⁹ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 11

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 20				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
20	01	2014	10	Foi encontrado em um periódico o termo atendimento educacional especializado , no título. (1 periódico)
20	02	2014	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
20	03	2014	10	Foram encontrados em um periódico o termo brincar , no título e o termo brinquedos nas palavras-chave do resumo. (1 periódico)
20	04	2014	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 11: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 20

Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁰

Já em 2014, o **Quadro 11**, nos mostra no volume 20, na revista de número 01, que foram encontrados 01 periódico com o termo atendimento educacional especializado e na revista de número 03, destaca-se também 01 periódico, com os termos brincar e brinquedo, perfazendo assim, um total de 02 periódicos neste ano de publicação.

³⁰ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 12

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 21				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
21	01	2015	11	Foram encontrados em um periódico os termos, atendimento educacional especializado , no título e o termo jogos em um periódico no título e nas palavras-chave do resumo. (2 periódicos)
21	02	2015	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
21	03	2015	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
21	04	2015	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 12: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 12

Fonte: Compilação da Pesquisadora³¹

Nas publicações referentes ao ano de 2015, temos o volume 21 e a análise do **Quadro 12**, nos mostra na revista de número 01, a quantidade 02 periódicos, no qual foram utilizados os termos, atendimento educacional especializado e jogos.

³¹ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 13

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 22				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
22	01	2016	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
22	02	2016	11	Foram encontrados em um periódico o termo brincar , no título e o termo jogos nas palavras-chave no resumo. (1 periódico)
22	03	2016	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
22	04	2016	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 13: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 22

Fonte: Compilação da Pesquisadora³²

Já o **Quadro 13**, nos mostra que em 2016, temos apenas um periódico encontrado, no volume 22, na revista de número 02, no qual foram utilizados os termos brincar e jogos.

Quadro 14

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 23				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
23	01	2017	11	Foi encontrado em um periódico o termo infância , no título. (1 periódico)
23	02	2017	10	Foram encontrados em um periódico o termo brincar , no título e o termo jogos nas palavras-chave no resumo. (1 periódico)
23	03	2017	10	Foi encontrado em um periódico o termo atendimento educacional especializado , no título e nas palavras-chave do resumo. (1 periódico)
23	04	2017	10	Foram encontrados em um periódico os termos, atendimento educacional especializado , no título e o termo lúdico em um periódico no título. (2 periódicos)

Quadro 14: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 23

Fonte: Compilação da Pesquisadora³³

³² Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO.

³³ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO.

No que se refere às informações do **Quadro 14**, no ano de 2017, mais precisamente no volume 23, encontramos um número maior de periódicos, em relação aos anteriores.

Neste sentido, destaca-se a revista de número com 01, contendo 01 periódico, com o termo infância. Já a revista de número 02, contém 01 periódico, com os termos brincar e jogos. A revista de número 03 possui 01 periódico, com o termo atendimento educacional especializado e, para finalizar, a revista de número 04 apresenta 02 periódicos, com os termos atendimento educacional especializado e lúdico, perfazendo um total de 05 periódicos.

Quadro 15

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 24				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
24	01	2018	10	Foi encontrado em um periódico o termo brincar , no título. (1 periódico)
24	02	2018	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
24	03	2018	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
24	04	2018	10	Foi encontrado em um periódico o termo, atividade lúdica , no título. (1 periódico)
24	Número Especial	2018	12	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 15: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 24

Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁴

Seguimos esta análise, considerando as informações contidas no **Quadro 15**, a partir da publicação do volume 24, ocorrida no ano de 2018, cujas revistas de número 01 e 04, encontram-se 01 periódico em cada número, com um total de 02 periódicos neste ano de publicação, no qual foram encontrados os termos brincar e atividade lúdica, conforme aponta o quadro acima.

³⁴ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO.

Quadro 16

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 25				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
25	01	2019	11	Foram encontrados em um periódico o termo jogos, no título e nas palavras-chave do resumo e o termo atendimento educacional especializado no título e o termo brinquedo em outro periódico no título. (2 periódicos)
25	02	2019	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
25	03	2019	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
25	04	2019	14	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 16: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 25
 Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁵

No **Quadro 16**, temos as publicações referentes ao volume 25, no ano de 2019, no qual encontramos apenas na revista de número 02, a publicação de 02 periódicos, com os termos atendimento educacional especializado e brinquedo.

³⁵ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 17

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - VOLUME 26				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
26	01	2020	09	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
26	02	2020	10	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
26	03	2020	11	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.
26	04	2020	15	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 17: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 26
 Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁶

No que se refere ao **Quadro 17**, temos o volume 26, referente às publicações que ocorreram no ano de 2020, tendo em vista 04 revistas, nas quais não foram encontrados em nenhum periódico, os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 18

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 27				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
27	Sem número	2021	65	Foram encontrados em um periódico o termo atendimento educacional especializado , no título e, em outro periódico o termo brincar no título e o termo jogos também, no título de outro periódico. (3 periódicos)

Quadro 18: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 27
 Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁷

³⁶ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

³⁷ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

No **Quadro 18**, temos as publicações referentes ao ano de 2021, no qual o volume 27 conta com 65 periódicos, porém, temos a quantidade de 03 periódicos publicados, com os termos atendimento educacional especializado, brincar e jogos.

Quadro 19

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 29				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
28	Sem número	2022	14	Em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 19: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 29

Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁸

Já o **Quadro 19**, nos mostra a informação de que em nenhum periódico, foram encontrados os termos: ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado, no título ou nas palavras-chave do resumo.

Quadro 20

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VOLUME 29				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos	Observações relevantes
29	Sem número	2023	30	Foram encontrados em um periódico o termo brincadeira (1 periódico)

Quadro 20: Revista Brasileira de Educação Especial - Volume 29

Fonte: Compilação da Pesquisadora³⁹

Por fim, o **Quadro 20**, nos mostra as informações mais recentes da publicação de 2023, da Revista Brasileira de Educação Especial, referente ao volume 29, na qual foi encontrado um periódico com o termo brincadeira.

³⁸ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

³⁹ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

Quadro 21				
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – TOTAL DE PERIÓDICOS				
Volume	Número	Ano de Publicação	Quantidade de Periódicos encontrados	Total de periódicos encontrados no volume
11	03	2005	01	01
12	01	2006	01	03
	03		02	
13	02	2007	01	05
	03		04	
14	02	2008	02	04
	03		02	
15	01	2009	01	04
	03		03	
16	01	2010	05	11
	02		03	
	03		03	
17	03	2011	01	01
19	01	2013	02	02
20		2014		02
	03		01	
21	01	2015	02	02
22	02	2016	01	01
23	01	2017	01	05
	02		01	
	03		01	
	04		02	
24	01	2018	01	02
	04		01	
25	01	2019	02	02
27	Sem número	2021	03	03
29	Sem Número	2023	01	01
Total de periódicos encontrados considerando o contexto das seguintes palavras-chave: ludicidade, infância, brincar, jogos e atendimento educacional especializado, que se relacionam com as temáticas estudadas nesta presente pesquisa: 49 periódicos.				

Quadro 21: Revista Brasileira de Educação Especial - Total de Periódicos

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁴⁰

O **Quadro 21**, nos mostra um panorama geral quantitativo de todo levantamento realizado, considerando as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial, desde 2005 até o ano de 2023, que se encontram dispostas na base de dados da SciELO, a partir da quantidade de periódicos encontrados em cada revista e o total de periódicos encontrados no volume que possuem os termos relacionados com as palavras-chave, ludicidade, infância, brincar, jogos, ou atendimento educacional especializado.

⁴⁰ Elaboração a partir de dados coletados na Revista Brasileira de Educação Especial na base de dados SciELO

3.3 O levantamento e suas especificidades...

Considerando os periódicos encontrados na realização do levantamento sob a perspectiva dos estudos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, nas linhas que se seguem apresentamos uma breve descrição destes periódicos encontrados, a fim de verificar se tais estudos podem contribuir para complementar e se relacionar com a presente pesquisa.

E vamos às especificidades...

A revista brasileira de Revista Brasileira de Educação Especial é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, na área da Ciências Humanas, que teve seu primeiro exemplar publicado em 1992⁴¹.

Para iniciar o detalhamento dos periódicos encontrados disponíveis na base de dados da *SciELO*, iniciaremos no ano de 2005, no qual encontramos uma resenha do livro de Siaulys (2005), intitulado “O Brincar para todos”.

Nesta resenha, Manzini (2005), pontua que o livro citado acima, trata-se de uma obra na área da deficiência visual, elaborada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação, por meio de um manual que disponibiliza brinquedos que podem ser confeccionados com facilidade,

[...] o manual tem uma estrutura básica: primeiramente descreve os materiais utilizados, medidas e forma para confecção do brinquedo e, após, descreve procedimentos pedagógicos e lúdicos que poderão ser utilizados a partir daquele Brinquedo (Manzini, 2005, p. 461).

De acordo com Manzini (2005), neste livro, se encontram dispostas páginas dedicadas para o leitor redigir suas vivências e conquistas, além de fotos de brinquedos e a maneira de utilizá-los.

Em 2006, encontramos publicações no volume 12, nas revistas de número 01 e 03. Destacando nestas linhas os periódicos que compõe a revista de número 01, temos o artigo intitulado: “Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar”.

⁴¹ No final deste capítulo apresentaremos uma breve exposição, considerando desde o primeiro volume da Revista Brasileira de Educação Especial, em 1992, até os volumes publicados no ano de 2006, os quais não constam no banco de dados da *SciELO* e que se encontram disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE.

Neste trabalho, Pinto e Góes (2006), destacam a relevância da imaginação para o desenvolvimento e apontam o brincar como necessário para que este desenvolvimento ocorra de maneira satisfatória.

Os pesquisadores, destacam que na esfera educacional, o brincar não tem papel de destaque e isso se amplifica quando focalizamos nos alunos que possuem deficiência intelectual⁴², em função da crença que os envolvidos com a educação possui a respeito das potencialidades desses alunos que possuem deficiência.

Detalhando os estudos,

[...] com base na perspectiva histórico-cultural, realizamos um estudo sobre o brincar de doze sujeitos, na faixa etária de 4 a 6 anos, que frequentavam uma instituição especial. A maioria deles tinha déficits nas áreas de cognição e linguagem; alguns enfrentavam também sérias limitações motoras. [...] (Pinto; Góes, 2006, p.11).

O objetivo deste estudo foi investigar as relações no que tange a mediação de adultos e parceiros, no tocante “[...] às ações imaginativas da criança, em termos da capacidade de transcender o campo perceptual imediato e compor sequências de faz-de-conta [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

Além disso, foi realizado um trabalho de campo que se resumiu em sessões semanais de brincadeira livre, durante sete meses, com atividades gravadas, sendo efetuadas depois observações que se pautaram em uma abordagem micro genética.

Os resultados encontrados nesta pesquisa, mostram que, quando colocadas com seus próprios recursos, as crianças não se sentem motivadas a iniciar atividades que envolvam um brincar em grupo. Porém, elas podem se envolver e criar situações imaginárias, dependendo das formas de mediação dentro do grupo, o que propiciará “[...] contribuições para o desenvolvimento intelectual, na compreensão do contexto cultural, bem como para a emergência de elaborações criativas sobre o mundo [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

Outro artigo encontrado no volume 12, na revista de número 01 é a pesquisa de Fujisawa e Manzini (2006), intitulada “Formação acadêmica do fisioterapeuta: a utilização das atividades lúdicas nos atendimentos de crianças”, no qual os pesquisadores,

⁴² No artigo, os pesquisadores usam o termo deficiência mental que era utilizado no período no qual esta pesquisa foi realizada, em 2006.

buscam descrever, por meio de um estudo de caso, “[...] a utilização das atividades lúdicas na fisioterapia com crianças, realizado pelos estagiários durante a formação acadêmica [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

Este estudo teve como sujeitos, seis estudantes do quarto ano do curso de graduação em fisioterapia e a coleta de informações foi realizada por meio de observação sistemática, registrada pela filmagem. Os dados foram observados, tendo em vista três categorias: as demonstrações das atividades lúdicas na fisioterapia; a atividade lúdica na fisioterapia e; comportamento da estagiária na atividade lúdica.

Nesta pesquisa

[...] vários tipos de jogos e brincadeiras foram observados nos atendimentos, que resultaram em determinados comportamentos da criança: obtenção da resposta desejada; obtenção parcial da resposta desejada; não-alcance da resposta desejada e; impossibilidade de avaliar se a resposta obtida era desejada ou não [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

O estudo mostrou que se faz necessário incluir nos estágios supervisionados e na grade curricular de fisioterapia, jogos e brincadeiras uma vez que o lúdico atuou como recurso terapêutico aos participantes do referido estudo.

Já na revista de número 02, no volume 12, outro artigo encontrado foi: “A aprendizagem simbólica em crianças com déficit atencional e neste estudo”, Duarte e Rose (2006), estudaram “[...] seis crianças da escola regular, das quais três apresentavam distúrbios atencionais associados a dificuldades de aprendizagem escolar [...]” [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

As crianças, que foram sujeitos desta pesquisa, realizaram sete experimentos que objetivaram observar como era realizada a formação de classes de equivalência, por meio da “[...] manipulação de diferentes variáveis tais como estrutura de treino, aspectos dimensionais dos estímulos e contingências de reforçamento, com o objetivo de analisar o impacto destes fatores na formação de classes [...]” (Pinto; Góes, 2006, p.11).

Os resultados do estudo foram analisados, considerando as tecnologias de ensino como forma de reduzir as consequências, os déficits atencionais e os comportamentos impulsivos no desempenho acadêmico.

Finalizando as publicações da revista Brasileira de Educação Especial em 2006, foi encontrado no volume 12, na revista de número 03 o artigo, “Habilidades comunicativas receptivas em criança com bilinguismo português-japonês e paralisia

cerebral: relato de caso”, no qual as pesquisadoras, Yoshimura, Kasama e Lamônica (2006), buscam descrever as habilidades receptivas de uma criança com paralisia cerebral diplégica espástica, filha de brasileiros, nascida no Japão, em contato com os idiomas português e japonês.

Buscando avaliar as habilidades receptivas foi realizada a observação do comportamento comunicativo por meio de atividades comunicativas, utilizando-se materiais lúdicos; provas de reconhecimento semântico e provas de discriminação auditiva, por meio da utilização dos idiomas português e japonês.

Os resultados mostraram que apesar do grau de dependência das alterações físicas, as experiências promovidas pelo ambiente e a estimulação familiar contribuíram para o desenvolvimento das habilidades receptivas nos idiomas japonês e português.

Em 2007, por meio das pesquisas realizadas, observamos as publicações do volume 13 no qual foi encontrado na revista de número 02, o periódico de Stivanin e Scheuer (2007), intitulado “Tempo de latência e características da nomeação de figuras de crianças com transtorno da leitura”.

Esta pesquisa teve como objetivo “[...] investigar o tempo de latência e as características da nomeação de figuras em crianças com Transtorno da Leitura e com desenvolvimento típico de leitura, de mesma escolaridade [...]” (Stivanin; Scheuer, 2007, p. 189), tendo como sujeitos 20 crianças com transtornos de leitura e 25 crianças sem dificuldade de leitura, para participarem de um teste que buscava nomear 96 figuras apresentadas na tela de um computador e as crianças eram instruídas a dizer o nome das figuras.

Os resultados mostraram que não foram observadas diferenças entre crianças com Transtorno da Leitura e seus controles para o tempo de latência, além de mostrar erros fonológicos para as crianças com Transtorno da Leitura.

Em 2007, na revista de número 03 foram encontrados 04 periódicos, sendo o primeiro, “Como avaliar a percepção de competência e aceitação social de crianças com paralisia cerebral?”. Um estudo inicial para a determinação das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy”, no qual Correadeira, Corte-Real, Dias, Silva e Fonseca (2007) estudam as determinações das propriedades psicométricas da versão portuguesa da *Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social*

Acceptance in Children with Cerebral Palsy e contam com a participação de de 108 crianças, sendo 60 homens e 48 mulheres que estão na faixa etária entre os 04 e 09 anos.

Os resultados confirmaram que,

[...] as propriedades psicométricas da versão portuguesa da *Dutch Pictorial Scale*, pelo que esta parece constituir-se como um instrumento fiável e válido para a avaliação do modo como as crianças portuguesas com Paralisia Cerebral se percebem no domínio cognitivo, físico e social. (Stivanin; Scheuer, 2007, p. 189).

Nesta mesma revista temos o periódico, “Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores” no qual Pereira-Silva e Dessen (2007), descrevem as crenças e os valores de 10 famílias, compostas por pais, mães e filhos, tendo crianças com síndrome de Down em 5 famílias, além de 10 professoras.

Como já disposto acima, esta pesquisa considerou em seus estudos aspectos do desenvolvimento de crianças com e sem síndrome de Down, considerando o desenvolvimento motor, escolarização, profissionalização, relações íntimas e expectativas quanto ao futuro. No que se refere aos dados, estes foram coletados na residência das famílias, e as professoras foram entrevistadas no local de trabalho.

Os resultados mostraram diferenças nos valores e crenças relatados pelos genitores de crianças com e sem síndrome de Down, especialmente no desenvolvimento motor do filho. Também foram apontadas mudanças no desenvolvimento escolar e nas relações.

No que tange as professoras, de acordo com Pereira-Silva e Dessen (2007),

[...] enquanto as professoras do ensino especial esperam progressos nos resultados acadêmicos, em longo prazo, as professoras do ensino regular esperam resultados mais imediatos de suas crianças com desenvolvimento típico (Pereira-Silva; Dessen, 2007, p. 429).

O estudo mostrou que tanto as famílias, quanto as professoras, possuem a crença de que o envolvimento familiar e apoios necessários oportunizam para as crianças que possuem síndrome de Down um desenvolvimento positivo e satisfatório.

O terceiro periódico da revista de número 03, publicado em 2007, trata-se de um estudo Matsukura, Marturano, Oishi e Borasche (2007), intitulado “Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais”, que buscou avaliar o estresse e

suporte social em mães de crianças com necessidades especiais⁴³ e mães de crianças que não possuíam necessidades especiais, em famílias de baixa renda.

Os dados quantitativos deste estudo, possuem uma amostra de 75 mães de crianças com idade entre quatro e oito anos e as participantes responderam ao Inventário de Sintoma de Stress e ao Questionário de Suporte Social.

Os resultados indicaram, nos dois grupos estudados, um alto índice de mães estressadas. Já as mães de crianças com necessidades especiais possuem um pequeno número de pessoas que possam lhe conferir apoio e suporte na jornada e na criação dos filhos.

Além disso, os resultados da pesquisa de Matsukura, Marturano, Oishi e Borasche (2007), apontaram para a necessidade de implementação de programas que auxiliem em aspectos da saúde para as famílias que possuem crianças com síndrome de Down.

O quarto e último periódico tem como título “Os efeitos da aprendizagem psicomotora no controle das atividades de locomoção sobre obstáculos em crianças com deficiência da visão” e trata-se de um estudo realizado pelos pesquisadores, Santos, Passos e Rezende (2007), que “[...] analisou os efeitos de um programa de treinamento perceptivo-motor no controle das atividades de locomoção em seis crianças com deficiências da visão [...]” (Santos; Passos; Rezende, 2007, p. 365).

Para a concretização deste estudo, foi efetuado uma avaliação da locomoção, considerando postura, equilíbrio, direção, velocidade, contato visual com o obstáculo, erro na tarefa, e

[...] indicadores cinemáticos, obtidos por meio de filmagem (SVHS) através do sistema Peak Motus (Versão 7.0 – Vicon Peak) para medir: a distância do pé de apoio em relação ao obstáculo / a elevação máxima do joelho / a altura do pé em relação à altura dos obstáculos (Santos; Passos; Rezende, 2007, p. 365).

De acordo com os pesquisadores supracitados, os resultados contribuíram para uma reflexão sobre a relevância da aprendizagem psicomotora nos programas educacionais, com vistas a possibilitar melhor qualidade de vida para crianças que possuem baixa visão.

⁴³ Terminologia utilizada na época em que a pesquisa foi realizada.

Adentrando o ano de publicação referente a 2008, temos 2 periódicos na revista de número 02, os quais serão sucintamente apontados aqui para fins de conhecimento acerca do levantamento científico realizado.

Com base no exposto acima, temos o periódico dos pesquisadores, Rosa, Marques, Papst e Gobbi (2008), cujo título é: “Desenvolvimento motor de criança com paralisia cerebral: avaliação e intervenção”, que teve como objetivo, observar os efeitos de um programa de atividade corporal aquática no tocante o desenvolvimento motor de uma criança com paralisia cerebral atáxica⁴⁴, que possui 10 anos de idade.

De acordo com os pesquisadores, o desenvolvimento motor foi observado, considerando as informações compostas no Manual de Avaliação, com ocorrência de sessões de 45 minutos, duas vezes por semana, ao longo de 2 meses.

Os resultados desta pesquisa mostraram que “[...] o quociente motor em todos os itens foi classificado como “muito inferior”, o que se caracteriza como déficit motor, com exceção da organização temporal que foi avaliada como “normal baixo” [...]”. (Rosa; Marques; Papst; Gobbi, 2008, p. 168).

Os estudos mostraram que com a realização da intervenção, a área específica que apontou progresso foi a referente ao equilíbrio, no qual a criança progrediu 12 meses no tocante a idade motora.

Outro periódico encontrado na revista de número 02, foi “Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola”, cujas autoras, Silva e Mendes (2008), por meio de suas pesquisas, buscaram identificar e descrever o comportamento de família de crianças com deficiência “[...] na perspectiva dos dois lados, são propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem-sucedida. [...]” (Silva; Mendes, 2008, p. 217).

Tal estudo contou com a participação de quatro grupos focais, sendo dois de familiares e dois de profissionais, tendo em vista duas etapas, na qual na Etapa 1, as reuniões objetivaram identificar os componentes da parceria colaborativa e na Etapa 2,

⁴⁴ A paralisia cerebral atáxica é um tipo de paralisia no cérebro que gera problemas de equilíbrio, coordenação, especificidades nos movimentos voluntários, gera tremores e redução no tônus muscular. Este tipo de paralisia é causada por danos no cerebelo, responsável pelo controle da coordenação e do equilíbrio. Seus principais sintomas são: afastamento dos pés ao caminhar, tremores e dificuldade na fala. Disponível em: <https://prosense.com.br/paralisia-cerebral-tipos-e-caracteristicas-clinicas/> . Acesso em 07 de novembro de 2023.

os grupos foram acareados entre si, considerando também os dados obtidos na primeira etapa.

O estudo mostrou que são “[...] características essenciais do processo colaborativo, respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade. [...]” e de acordo com a autoras, espera-se que o levantamento e a descrição das categorias possam direcionar os familiares de crianças com deficiência, bem como, os profissionais da escola (Silva e Mendes, 2008, p. 217).

Já na revista de número três encontramos dois periódicos com o termo criança, “A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades”, escrito por Luiz, Bortoli, Flória-Santos, e Nascimento (2008), e “Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda” uma pesquisa de Araújo e Lacerda (2008).

No primeiro periódico o estudo teve como objetivo buscar indícios, na literatura, sobre a inclusão educacional de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino.

Para alcançar o objetivo exposto os pesquisadores realizaram uma “[...] revisão da literatura e busca dos artigos nas bases de dados PubMed e PsycINFO, utilizando as palavras-chave *Down syndrome, schools, mainstreaming (education), education, infant, newborn, adolescent, child e preschool*, no período de 1994 a 2007 [...]” (Luiz, Bortoli, Flória-Santos e Nascimento, 2008, p.497).

Já o outro periódico, também citado nas linhas acima, fundamenta-se na abordagem bilíngue “[...] para explorar e abordar as esferas simbólicas da linguagem – gesto, desenho, narrativa e escrita – concomitante à língua de sinais no desenvolvimento de linguagem da criança surda e na construção de novos conhecimentos. [...]” (Araújo e Lacerda, 2008, p. 427).

Esta pesquisa contou com a participação de duas crianças, matriculadas regularmente na 2ª série do ensino fundamental⁴⁵, consideradas surdas bilíngues, em fase de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Ambas

⁴⁵ Termo utilizado na época em que a pesquisa foi realizada. Atualmente a Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

eram do sexo masculino, na faixa etária de 9 e 10 anos, com diagnóstico de surdez profunda bilateral.

Os resultados mostraram que o uso preferencial da língua de sinais é de suma relevância para o “[...] desenvolvimento da linguagem da criança surda e para a construção de conhecimentos, de maneira satisfatória e adequada à sua constituição como sujeito ativo e participante da linguagem[...]” (Araújo e Lacerda, 2008, p. 427).

Caminhando nas especificidades deste levantamento, chegamos ao ano de 2009, no volume 15, no qual encontramos na revista 01, o periódico intitulado, “o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores”.

Trata-se de uma pesquisa de Rios e Novaes (2009), cujo objetivo foi “[...] descrever e discutir, a partir da vivência de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular. [...]” (Rios; Novaes, 2009, p. 81).

Os sujeitos desta pesquisa foram três crianças entre 05 e 08 anos de idade, bem como seus respectivos professores. Com o intuito de caracterizar o processo de inclusão foi realizado entrevistas com as professoras, sendo posteriormente selecionado este material para fins de análise e estudo.

Após a análise dos dados, os resultados mostraram que apesar do avanço em relação às práticas da inclusão educacional, ainda prevalece nas escolas o modelo de integração, além disso, as professoras foram concordantes em relatar que não se sentem preparadas profissionalmente para atuar com alunos que possuem deficiência auditiva e ainda perdura o argumento de que são os alunos que devem se adaptar ao processo educacional e não o contrário.

Ainda em 2009, temos a revista de número 03, na qual encontramos 03 periódicos, com o termo criança, “Análise da percepção de competência física de crianças com deficiência mental”, escrito por Strioto, Vieira e Vieira (2009); “Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva”, de Duarte e Brazorotto (2009) e por fim, “As atividades expressivas e recreativas em crianças com fissura labiopalatina hospitalizadas: visão dos familiares”, pesquisa realizada por Moraes, Bufo e Motti (2009).

Com base no exposto acima, o objetivo do primeiro periódico do volume supracitado, foi descrever o domínio físico de crianças com deficiência mental

moderada⁴⁶ “[...] em relação a diferentes idades e gêneros, bem como comparar a percepção de competência física dos praticantes e não-praticantes de atividades físicas ou esportivas [...]” (Strioto; Vieira; Vieira, 2009, p. 441).

Esta pesquisa teve como sujeito 76 crianças e utilizou para fins de coleta de dados, dois questionários, um contou com questões referentes à prática de atividades físicas dentro da escola e o outro com questões também referentes a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar. Os resultados apontaram que crianças com deficiência mental moderada possuem alta competência, não havendo diferenças significativas entre gêneros.

[...] crianças com idade de 12 anos apresentaram níveis de percepção de competência física menor do que a das crianças de 7, 8 e 9 anos ($p=0,01$); crianças que praticam exercícios físicos ou esportes têm percepção de competência física menor do que os não-praticantes [...] (Strioto; Vieira; Vieira, 2009, p. 441).

Já o segundo periódico de Duarte e Brazorotto (2009), apresentou como objetivos acompanhar e avaliar o desenvolvimento da linguagem escrita além de analisar as estratégias utilizadas durante 01 ano de intervenção pedagógica em um grupo com quatro crianças, com idade entre 05 e 07 anos que possuem deficiência auditiva, e fazem uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC) e recebem atendimento no Centro Educacional do Deficiente Auditivo do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, em Bauru-SP.

Os resultados deste estudo,

[...] mostraram que as crianças avançaram nas fases de desenvolvimento da escrita [...] que as estratégias terapêuticas aplicadas despertaram maior envolvimento, confiança e habilidade das crianças em relação à linguagem escrita, mostrando assim, sua utilidade na intervenção pedagógica em grupo [...] (Duarte; Brazorotto, 2009, p. 471).

Por fim, o terceiro periódico encontrado na revista de número 3, no ano de 2009, trata-se de uma pesquisa que apresentou como objetivo,

⁴⁶ Terminologia utilizada na época em que o estudo foi realizado.

verificar a visão dos familiares a respeito da importância das atividades expressivas e recreativas na hospitalização e recuperação cirúrgica de crianças com fissura labiopalatina (FLP), procurando identificar os benefícios dessas atividades nos períodos pré e pós-operatório (Moraes; Bufo; Motti, 2009, p.453).

Nesta pesquisa foram entrevistados 138 familiares de crianças com fissura labiopalatina, na faixa etária de sete a 12 anos, que se encontram hospitalizados no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais e os resultados apontaram a maior parte dos familiares entrevistados escolheriam realizar alguma atividade com a criança enquanto esperava a intervenção cirúrgica, tendo esboçado sentimentos positivos no decorrer desse ciclo.

Seguindo com as especificidades do levantamento, em 2010, temos o volume 16, no qual foram encontrados nos três números da revista, periódicos que possuíam em seu título, palavras que estão dentro do contexto da temática estudada nesta tese.

Sendo assim, ao citarmos as especificidades do periódico intitulado “Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Motor de uma Criança com Síndrome de Down”, torna-se relevante destacar que neste estudo, Santos, Weiss e Almeida (2010), buscaram o desenvolvimento motor de uma criança com síndrome de Down e averiguar as consequências de um programa singular de intervenção motora.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, os estudiosos utilizaram com essa criança que possui Síndrome de Down, e atuou como sujeito da referida pesquisa, testes da “[...] Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) que analisa as áreas da motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal/linguagem, e lateralidade [...]” (Santos; Weiss; Almeida, 2010, p.19).

De acordo com as informações compostas no resumo deste periódico, esta criança com síndrome de Down, participou de intervenções, avaliações e reavaliações motoras, durante 2 vezes por semana, totalizando 32 sessões.

Com isso, os resultados obtidos, comprovaram por meio dos dados analisados a pertinência de programas de intervenção motora para as crianças que possuem síndrome de Down.

Neste sentido,

As intervenções motoras mostraram avanços positivos nas áreas da motricidade global, equilíbrio e organização espacial. A motricidade fina, esquema corporal e a organização temporal /linguagem não apresentaram

avanços. Verificou-se que a linguagem foi a área de maior prejuízo. O quociente motor em todos os itens foi classificado como *muito inferior*, o que se caracteriza como déficit motor (Santos; Weiss; Almeida, 2010, p.19).

Outro periódico encontrado neste mesmo ano de 2010, ainda na revista de número 01, foi “Desenvolvimento e Prestação de Serviços Educacionais para Crianças Portadoras de Deficiência Intelectual no Egito” de Abdelhameed (2010), que buscou fornecer uma visão geral do desenvolvimento e prestação de serviços para crianças com deficiência intelectual no Egito.

Ao definir a deficiência intelectual, a autora aponta que “[...] é um prejuízo significante do funcionamento intelectual, concomitantemente a déficits no comportamento adaptativo, e que se manifesta durante o período de desenvolvimento [...]” (Abdelhameed, 2010, p. 03).

Os resultados deste estudo apontaram que, apesar das ações realizadas pelo Ministério da Educação, a fim de oportunizar novos serviços atuais e contemporâneos para crianças com deficiência intelectual, a organização deste serviço necessita de aperfeiçoamento. Diante de tal resultado, a pesquisadora, elencou uma variedade de orientações, a fim de aprimorar os serviços que as crianças com deficiência intelectual recebem no Egito.

Outro periódico encontrado foi “Estudo das Habilidades de Memória e Raciocínio Simbólico e Não Simbólico de Crianças e Adolescentes Surdas por meio da Bateria Padrão do Universal Nonverbal Intelligence Test” de Lopes e Lopes (2010), no qual os pesquisadores buscaram explorar “[...] as habilidades de memória e raciocínio simbólico e não simbólico de crianças e adolescentes com deficiência auditiva através das análises de desempenho da Bateria Padrão do Universal Nonverbal Intelligence Test (UNIT) [...]” (Lopes; Lopes, 2010, p. 83).

Esta pesquisa contou com 55 crianças e adolescentes surdos, que atuaram como sujeitos do referido estudo, fornecendo dados que comprovaram que a memória simbólica e o atributo de manusear e reproduzir o conhecimento simbólico armazenado, está sendo aprimorado por atividades escolares e extracurriculares.

Já o periódico intitulado, “Interação Social de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil” de Anhão, Pfeifer e Santos (2010)

O objetivo desta pesquisa foi: “[...] verificar e analisar a interação social de crianças com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico, na rede regular

de educação infantil em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. [...]” (Anhão; Pfeifer; Santos, 2010, p. 31).

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 6 crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de três a seis anos, que constituiu o grupo de estudos, e 6 crianças com desenvolvimento típico que frequentavam as mesmas salas dos pares com Síndrome de Down, também na faixa etária de três a seis anos, que foi o grupo comparado da pesquisa.

Neste sentido, as crianças foram analisadas separadamente, por meio divisões que circundam o desenvolvimento da interação social no âmbito educacional. Faz-se necessário destacar que os resultados não apontaram diferenças relevantes entre ambos os grupos de crianças com síndrome de Down e crianças típicas, revigorando assim a magnitude do processo de inclusão escolar.

Por fim, no volume 16, na revista de número 01, temos o periódico de Fontes, Mondini, Moraes, Bachega e Maximino (2010), “Utilização do Brinquedo Terapêutico na Assistência à Criança Hospitalizada”, cujo objetivo foi “[...] utilizar o brinquedo como recurso terapêutico no alívio das tensões reais e inconscientes da criança em relação à hospitalização [...]” (Fontes; Mondini; Moraes; Bachega; Maximino, 2010, p. 95).

Foi construído um instrumento de coleta dos dados que assumiu a função de um roteiro observacional, sendo efetuado em dois momentos: antes da cirurgia e no dia da intervenção cirúrgica, imediatamente antes de sua realização, no qual foi usado a contação de história e a “[...] demonstração das intervenções de enfermagem nos brinquedos (bonecos) com equipamentos e materiais comumente utilizados na hospitalização (luvas, aventais cirúrgico, máscara facial e gorro cirúrgico) [...]” (Fontes; Mondini; Moraes; Bachega; Maximino, 2010, p. 95).

Este estudo concluiu que o ato de brincar oportuniza às crianças hospitalizadas a possibilidade de contato com os recintos hospitalares. Além de possibilitar formas de expressar os seus sentimentos e emoções e conceder mecanismos para um acompanhamento mais empático.

Ainda em 2010, temos a revista de número 02, na qual encontramos três periódicos destacados a seguir, “Comunicação e Inclusão de Crianças com Alterações de Linguagem de Origem Neurológica na Perspectiva de Pais e Educadores”, de Takase e Chun (2010); “Impacto da Epilepsia no Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes”, um estudo de Zann, Maia Filho e Matsukura (2010) e por fim a pesquisa

intitulada, “Práticas Educativas Parentais de Crianças com Deficiência Auditiva e de Linguagem” de Silva, Rodrigues, Abramides, Souza e Loureiro (2010).

Com isso, após a apresentação dos títulos dos periódicos encontrados neste referido levantamento, seguimos para as especificidades estudadas nas pesquisas aqui destacadas.

O periódico “Comunicação e Inclusão de Crianças com Alterações de Linguagem de Origem Neurológica na Perspectiva de Pais e Educadores”, de Takase e Chun (2010), trata-se de um estudo que busca averiguar as possibilidades, oportunidades e as adversidades dos professores e familiares de crianças que possuem problemas na linguagem e se encontram em atendimento fonoaudiológico.

Esta pesquisa contou com a participação de 11 crianças, 07 educadores e 12 familiares e a coleta de dados foi realizada por meio de uma análise do prontuário escolar das crianças e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e familiares.

Com isso os resultados desta pesquisa citada acima, mostraram que,

[...] dificuldades na inserção de algumas crianças na rede regular, particularmente, daquelas com maior comprometimento de linguagem, além de questionamentos quanto à formação do educador e preparo das instituições de ensino para receber tal população. Verificam-se avanços neste processo, expressos pela inclusão da maioria dos sujeitos na escola regular e por maior abertura institucional, evidenciada pelas referências de troca de informações/experiências entre pais, educadoras e fonoaudiólogos. Os achados corroboram, na perspectiva dos familiares e das educadoras, a necessidade do acompanhamento terapêutico especializado e evidenciam que a Fonoaudiologia pode contribuir, nos aspectos de comunicação e de alimentação, no processo de inclusão (Takase; Chun, 2010, p. 251).

Outro periódico é o “Impacto da Epilepsia no Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes”, um estudo de Zann, Maia Filho e Matsukura (2010), cujo objetivo foi apontar a quantidade “[...] de crianças com epilepsia matriculadas em escolas públicas regulares e especiais de duas cidades brasileiras e verificar se variáveis associadas à epilepsia estão correlacionadas ao tipo de escola, que as crianças frequentavam [...]” (Zann; Maia Filho; Matsukura, 2010, p.215).

Este estudo teve a participação de 56 crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos e para fins de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo um o Formulário de identificação da criança e outro a Classificação de Crises de Engel.

Os resultados indicaram que as crianças das escolas especiais quando comparadas às crianças das escolas regulares apresentavam de forma mais grave a doença, utilizam em maior quantidade intervenções medicamentosas, além de crises mais acentuadas e em maior frequência. Neste sentido, considerou-se e que as variáveis orgânicas da epilepsia interferem no processo de escolarização de crianças epiléticas.

Por fim, na revista de número 02 temos ainda o periódico “Práticas Educativas Parentais de Crianças com Deficiência Auditiva e de Linguagem” de Bolsoni Silva, Rodrigues, Abramides, Souza e Loureiro (2010), que apresenta os seguintes objetivos “[...] (a) comparar o repertório positivo e negativo de mães e crianças com deficiência auditiva (DA) e distúrbio de linguagem (DL); (b) comparar cada uma das deficiências com grupo não clínico; (c) correlacionar comportamentos para cada uma das deficiências. [...]” (Bolsoni Silva; Rodrigues; Abramides; Souza; Loureiro, 2010, p. 265).

Participaram deste estudo 72 mães, que responderam indagações por meio de um roteiro de entrevista com foco nas habilidades sociais direcionados para as práticas educacionais, cujos filhos apresentavam deficiência auditiva, dificuldades na linguagem ou não realizavam atendimentos clínicos.

Os resultados apontaram,

[...] a associação entre práticas positivas e habilidades sociais, bem como entre práticas negativas e problemas de comportamento. O grupo de DL não apresentou mais problemas que as crianças não clínicas, sugerindo a participação de intervenções de caráter preventivo, facilitando a inclusão social. Por outro lado, as crianças com DA apresentaram menos habilidades sociais, bem como suas mães, menos habilidades sociais educativas. Este estudo evidencia a importância da metodologia empregada na reabilitação de crianças com distúrbios da comunicação, sobretudo para aquelas com DA visando o benefício de programas educativos de promoção do repertório parental positivo integrados aos objetivos da fonoterapia (Bolsoni Silva; Rodrigues; Abramides; Souza; Loureiro, 2010, p. 265).

Finalizando as explicações dos periódicos encontrados na revista de número 02, caminharemos agora para as publicações elencadas no exemplar de número 03, ainda no ano de 2010, no qual o primeiro estudo aqui citado é “Inclusão de Crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos Relatos de Mães e Professores”, tendo como autores os pesquisadores Ferraz, Araújo e Carreiro (2010).

O estudo supracitado teve como objetivo compreender os procedimentos que envolvem a inclusão educacional de um aluno que possui Síndrome de Down (SD) e Paralisia Cerebral (PC), considerando as narrativas de responsáveis e educadores,

buscando refletir como a relação entre a escola e a família influencia o processo de inclusão.

Neste sentido, faz-se necessário destacar que este estudo teve como participantes 4 mães com filhos que possuem Paralisia Cerebral e 4 mães com filhos diagnosticados com Síndrome de Down e 8 professores que atuam com as crianças supracitadas, no ensino público regular de um município na grande São Paulo.

Como forma de coletar os dados, os pesquisadores elaboraram uma entrevista estruturada e por meio da análise das respostas coletadas, os resultados apontaram,

[...] oportunidade da inclusão diminuir o preconceito; a expectativa dos pais em matricular o filho na escola regular como possibilidade de aprender a ler e a escrever ao menos o nome. Por outro lado, os professores declaram não se sentirem preparados para este trabalho; entretanto, mesmo sem orientações, recursos e estrutura física adequada, trabalham para efetivação do aprendizado em sala de aula. A escola deve possibilitar condições para que os pais e professores se comuniquem de forma adequada e assim compartilhem conhecimentos indispensáveis para a inclusão e aprendizado efetivo de crianças com SD e PC (Ferraz; Araújo; Carreiro, 2010, p. 397).

Continuando nossa caminhada, temos o periódico, “Intervenção com Pais de Crianças Deficientes Auditivas: Elaboração e Avaliação de um Programa de Orientação Não Presencial”, de Motti e Pardo (2010), no qual o propósito deste estudo foi construir e examinar um programa de orientação não presencial para pais de crianças com deficiência auditiva severa e profunda, entre dois e seis anos de idade.

Para fins de maiores detalhes

O programa, estruturado em quatro unidades, foi aplicado a 30 pais atendidos no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da USP, em Bauru/SP. As unidades foram formuladas com base nas orientações que os especialistas de diferentes áreas transmitem durante o diagnóstico da deficiência auditiva e nas dificuldades e interesses dos pais, identificando-se o conhecimento sobre as avaliações e acompanhamentos, opiniões sobre desempenho e necessidades da criança, deles próprios e das famílias. Para avaliação do programa foram analisadas as respostas dos pais aos questionários das unidades e às entrevistas finais (Motti; Pardo, 2010, p. 447)

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o programa ofereceu referências precisas e ideias de tarefas apropriadas que contribuíram para o desenvolvimento da criança, além de apresentarem uma estrutura fácil, para serem realizadas no ambiente familiar.

O último periódico encontrado no volume 16, publicado no ano de 2010, mais precisamente na revista de número 03, foi o estudo de Vitta, Vitta e Monteiro (2010), intitulado, “Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão da Criança com Deficiência”.

O presente estudo tem por objetivo verificar o entendimento de professores que atuam na educação infantil, no tocante às diferenças existentes em sua prática pedagógica diária diante da presença de um estudante com deficiência regularmente matriculado no ensino regular.

Foram sujeitos desta referida pesquisa 12 professores de educação infantil separados em três grupos, aos quais destacam-se “[...] escolas especiais; de escolas comuns que trabalham com crianças com deficiências inseridas em suas classes e de escolas comuns que não possuem em suas classes crianças com deficiências [...]” (Vitta; Vitta; Monteiro, 2010, p. 415).

Para fins de coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada e análise dos conteúdos das respostas, evidenciaram que os professores apontaram a socialização da criança com deficiência o motivo propulsor para a efetivação da inclusão educacional, porém, esse argumento foi limitado apenas aos estudantes que possuem deficiência com oportunidades de independência.

No tocante à aprendizagem, os resultados evidenciaram que a criança com deficiência intelectual apresenta maiores necessidades na compreensão dos conteúdos escolares, em relação àquelas que possuem deficiência física.

Ainda sobre os resultados, estes pontuaram adversidades quanto a estrutura física, recursos, materiais e humanos além de questões relacionadas à formação do professor, concluindo que se faz necessário oportunizar aos docentes capacitações que abarquem aprendizados sobre as especificidades de cada deficiência, além de providenciar adequações no tocante a estrutura física e a disponibilização de recursos materiais para a realização do trabalho pedagógico.

Avançando neste levantamento, vamos para o ano de 2011, mais precisamente no volume 17, na revista de número 01, onde encontramos o periódico, “Consultoria Colaborativa em Terapia Ocupacional para Professores de Crianças Pré-Escolares com Baixa Visão” no qual as pesquisadoras Gebrael e Martinez (2011), elaboram um estudo que tem como principal objetivo “[...] implementar e avaliar um programa individualizado de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores

[...]” (Gebrael; Martinez, 2011, p. 101), cujo propósito foi expandir o repertório de técnicas e mecanismos dos professores para oportunizar a autonomia das crianças em idade pré escolar e que possuem baixa visão, nas habilidades que envolvam a vida autônoma, relacionadas a higiene e alimentação.

Os sujeitos deste estudo foram 10 professores da educação infantil e 10 alunos que possuem baixa visão com idade entre 04 e 06 anos, no qual foi aplicado um Programa que envolveu um estudo anterior “[...] das habilidades da criança nas tarefas de autocuidado, e de sua capacidade visual, do repertório inicial do professor, e da dinâmica da díade *Professor – Aluno* durante a realização das AVDs [...]” (Gebrael; Martinez, 2011, p. 101).

Com os dados em mãos, as pesquisadoras, procederam a elaboração individualizada da PRÓ-AVD, por meio da implementação de um programa que destacou a consultoria colaborativa.

Sendo assim,

Para registro dos dados e análises, foram realizadas medidas pré-teste e pós-teste por meio de registros em diário de campo, filmagens e questionários, a fim de avaliar quantitativa e qualitativamente o efeito do programa de intervenção. Os resultados apontaram para o aumento do repertório dos professores do Grupo Experimental nas atividades de higiene e alimentação de seus alunos com baixa visão. As estratégias desenvolvidas e empregadas no PRÓ-AVD, como atividades práticas, feedbacks e a interação entre a pesquisadora e professoras foram decisivos para a adesão dos participantes e resultados obtidos na consultoria colaborativa (Gebrael; Martinez, 2011, p. 101).

Ainda em 2011, no volume 17, temos a revista de número 03, com o periódico intitulado, “Indícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos” de Silva e Batista (2011), que buscou observar, por meio de um estudo de caso, nos seus grupos de convivência, três crianças que possuíam deficiência visual, com idade entre 04 e 10 anos, objetivando distinguir as nuances de evolução na construção de práticas sociais, por meio de sessões semanais filmadas e transcritas, recortando para a análise de dados somente episódios relevantes que contemplem a temática estudada na referida pesquisa.

Neste sentido, a análise desse estudo “[...] evidenciou a importância dos processos de significação na constituição dos sujeitos. Os resultados foram discutidos em termos de suas implicações para programas de intervenção [...]” (Silva; Batista, 2011, p. 395).

Neste momento, cabe uma interessante reflexão nestas páginas, pois ao analisarmos os periódicos levantados entre os anos de 2005 até 2011, encontramos um número significativo de pesquisas nas quais aparece a palavra criança, porém cabe aqui destacar, que em nenhum dos estudos supracitados, o termo criança busca explicar as nuances da infância ou abarcar reflexões significativas sobre essa fase, esta referida palavra, aparece dentro de um contexto para pontuar apenas a etapa, o ciclo e/ou a época da vida na qual os sujeitos da pesquisa se encontram.

Após a breve análise acima, seguimos para o ano de 2013, no qual temos publicações, referentes ao volume 19, no qual foram encontrados 02 periódicos, neste sentido, Galvão e Miranda (2013), apresentam um recorte da pesquisa de doutorado em educação intitulado: “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular”, no qual as autoras elencaram como objetivo analisar e discutir as diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado oferecidas aos alunos com surdocegueira, matriculados na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia, apontando aspectos significativos, as barreiras evidenciadas e possibilidades para o atendimento das necessidades especiais desses alunos. Para a realização deste estudo, a metodologia, utilizada pelas pesquisadoras, consistiu em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo, como participantes, quatro alunos surdos, no qual três eram do ensino Fundamental anos finais e um do Ensino Médio.

Além disso, por meio da leitura do trabalho pode-se verificar que o instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista realizada com profissionais que atuavam no AEE e os dados coletados, foram organizados a partir de três categorias: a dinâmica do AEE, ação do profissional no desenvolvimento do AEE e a relação entre o AEE e as necessidades especiais dos alunos com surdocegueira.

Os resultados encontrados sinalizaram de acordo com Galvão e Miranda (2013), inexistência de um planejamento no AEE, ocasionando ações imprevistas e segmentadas, bem como o isolamento dos professores de educação especial, como resultado das referidas ações pedagógicas desarticuladas entre os professores da sala regular e os do AEE, resultando em um desconhecimento das especificidades de aprendizagem dos alunos com surdocegueira e consequente invisibilidade desses alunos no interior das escolas.

Ainda no ano de 2013, no mesmo volume, as autoras Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), produzem o artigo, “O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural”, cujo objetivo de estudo foi analisar as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo infantil, imersa em ricas experiências com outras crianças, com brinquedos e com brincadeiras.

As autoras supracitadas utilizaram para fins de coleta de dados, gravações em vídeo de sessões de terapia fonoaudiológica com quatro crianças autistas, procurando focar as brincadeiras de uma delas, que possuía na época da realização do estudo quatro anos de idade. As gravações realizadas foram transcritas e os dados analisados tendo em vista a perspectiva da análise microgenética.

Os resultados mostraram que ao vivenciar interações sociais positivas as crianças autistas, conseguem desenvolver o brincar, os processos imaginativos e as sequencias de ações observadas no grupo social e no uso cultural dos brinquedos. Além disso, as pesquisadoras concluíram a importância do terapeuta no decorrer do processo de interação a fim de atribuir sentido nas ações da criança, proporcionando as mesmas a possibilidade de se construir e de interagir com o próximo como um ser cultural.

Em 2014, no volume 20, encontramos na revista número 01, o trabalho das pesquisadoras, Oliveira e Mendes (2014), cujo artigo foi intitulado, “Percepções Sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado”, tal estudo teve como principal objetivo verificar se a atratividade física facial de alunos com deficiência auditiva facilitaria nos prognósticos que eram realizados por professores que atuavam no atendimento educacional especializado. Com isso, foram escolhidos 20 docentes que atuavam em salas de recursos multifuncionais em um município do interior do estado de São Paulo.

Os participantes da pesquisa realizaram uma atividade envolvendo a previsão de resultados para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência auditiva e como encorajamento utilizaram fotografias de crianças, com diferentes níveis de atratividade física. Os prognósticos positivos para o atendimento especializado apontaram com maior intensidade para os alunos com alta atratividade física.

Nas fotografias das meninas foram encontradas maiores relevância estatísticas, mostrando que a variável sexo teve efeito sobre os resultados. Com a pesquisa, conclui-se que a atratividade física é um assunto que deve ser considerado nos cursos de formação inicial e continuada, tanto para professores como para diversos profissionais, com o

intuito de prosperar os atendimentos, relacionamentos e o processo de ensino e aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial⁴⁷.

Já a revista número 03, equivalente ao ano de publicação e volume supracitado, apresenta o artigo, “Caracterização das Ações Motoras de Crianças com Baixa Visão e Visão Normal Durante o Brincar: Cubos com e sem Estímulo Luminoso ou Alto Contraste”, escrito por Schmitt e Pereira (2014), cujo objetivo do estudo foi identificar e descrever as ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal durante o brincar com cubos com e sem estímulo luminoso ou alto contraste.

Para alcançar tal objetivo, as pesquisadoras avaliaram seis crianças com baixa visão, e sete com visão normal e utilizaram quatro cubos com as seguintes características: luminoso, alto contraste, transparente e preto e cada cubo foram apresentados às crianças por um minuto, com intervalo de 15 segundos entre eles. As avaliações foram filmadas para possibilitar a identificação e descrição das ações motoras realizadas que se resumiram em: alcance unimanual, bimanual ou com os pés, deslizar as mãos, dedos, afastar o cubo, bater no cubo, bater com o cubo, girar, agitar, aproximar os olhos e jogar o cubo para cima.

As duas últimas ações foram realizadas apenas por crianças com baixa visão. Essas realizaram 11 ações motoras nos cubos sem estímulo visual e nove nos cubos com estímulo visual. As crianças com visão normal realizaram oito ações motoras nos cubos de alto contraste, transparente e preto. Com isso, as pesquisadoras concluíram que crianças com baixa visão realizam maior diversidade de ações motoras em todos os cubos do que crianças com visão normal, principalmente nos cubos com ausência de estímulo visual.

Em 2015, na revista de número 01, equivalente ao volume 21, temos o artigo “*Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con TDAH*”⁴⁸: um Estudo de Caso em

⁴⁷ O termo público alvo da educação especial, aparece aqui por ser utilizado pelas pesquisadoras no desenvolvimento da pesquisa e na escrita do artigo. Atualmente, a terminologia correta é estudantes elegíveis ao serviço da educação especial, tendo em vista os pressupostos da Política de Educação Especial do estado de São Paulo.

⁴⁸ Este artigo será considerado, por contemplar as palavras chave elencadas, e que contribuíram para direcionar as pesquisas científicas focalizadas na temática da infância e ludicidade no contexto do atendimento educacional especializado, porém, faz-se necessário destacar, que de acordo com a Política de Educação Especial do estado de São Paulo (2021), são considerados estudantes elegíveis ao serviço de educação especial aqueles que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades Superdotação e Deficiência, abordadas a partir da seguinte tipologia: deficiência física, deficiência auditiva e surdez, deficiência visual (cegueira ou baixa visão), deficiência intelectual, surdocegueira e deficiência múltipla.

la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de Cuarto Grado en Colombia”, escrito pelas pesquisadoras Moreno e Valderrama (2015). Neste trabalho as autoras propõem uma aprendizagem baseada em jogos digitais online, a fim de favorecer a aprendizagem e regular as emoções das crianças com Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), para tanto, realizaram um estudo com crianças que estavam cursando o quarto ano de escolaridade dos anos iniciais em Medellín, na Colômbia. Os resultados encontrados demonstraram que o desempenho acadêmico dos estudantes com TDAH foram superiores, quando submetidos a situações de aprendizagem que contemplavam jogos digitais online.

Ainda em 2015, na revista com o mesmo número e volume acima, destaca-se outro artigo intitulado, “Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual”. Neste estudo as pesquisadoras, Fantacini e Dias (2015) apresentaram como objetivo geral, conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista a fim de conhecer a percepção destes professores no que se refere as condições de ensino realizadas aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Os participantes da referida pesquisa, foram as professoras regentes do AEE e, para fins de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para conhecer as percepções sobre a educação de alunos com deficiência intelectual. De acordo com Fantacini e Dias (2015), os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de conhecer como estão sendo realizadas às práticas inclusivas.

Caminhando nas especificidades deste levantamento, no tocante aos conceitos de infância e a ludicidade no contexto da educação especial, sob a perspectiva dos estudos científicos, mais precisamente nos periódicos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 2012 a 2022, será apresentado neste momento, a publicação referentes ao volume 22, do ano de 2016, no qual encontramos o artigo, “Percepção de Pais e Terapeutas Ocupacionais sobre o Brincar da Criança com Paralisia Cerebral”, escrito por Silva, Cunha, Pfeifer, Tedesco e Sant’Anna (2016).

Este estudo teve como objetivo identificar a percepção de pais e de terapeutas ocupacionais sobre o comportamento lúdico de crianças com paralisia cerebral, sendo desenvolvido com 25 crianças, utilizando os instrumentos de entrevista inicial com os

pais e a avaliação do comportamento lúdico das crianças encaminhadas para as terapias ocupacionais.

De acordo com os registros das pesquisadoras supracitadas, no que se refere ao interesse geral das crianças, os resultados mostraram de 84 a 96% na categoria interesses e capacidades lúdicas; e, de 68% a 100% na categoria características da atitude lúdica. Neste sentido, o presente estudo, evidenciou que as crianças que possuem paralisia cerebral, independente da gravidade motora, apresentam atitude, ação e interesse pelo brincar, concordante com a proposta da abordagem do Modelo Lúdico.

Já no ano de 2017, referente ao volume 23, encontramos em todos os números de publicações da revista uma quantidade maior de periódicos, que serão apresentados nas linhas que se discorrem.

Na revista número 01, as pesquisadoras, Viera-Rodrigues e Sanches-Ferrer (2017), apresentaram o artigo, “A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado” que teve como objetivo descrever a opinião dos docentes acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e conhecer os fatores que justificam essas opiniões, após seis anos da implementação de um decreto Português que objetivou promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Participaram desta pesquisa 244 docentes de escolas públicas e privadas do Porto.

Os resultados obtidos pelas pesquisadoras mostraram que as crianças com Transtorno do Espectro de Autismo e Paralisia Cerebral foram os menos aceitos, sendo as justificações direcionadas para a ausência de formação, a dificuldade de dividir o tempo de ensino necessário e a obrigatoriedade dos outros alunos alcançarem resultados acadêmicos positivos. Os docentes do ensino privado apontaram maior aceitação dos alunos descritos do que os do público.

Já o artigo apresentado na revista número 02, possui como título, “Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura” e consiste em uma revisão de literatura apresentada pelos autores, Lucisano, Novaes, Sposito e Pfeifer (2017). Os dados foram coletados nas bases de dados CINAHL (Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature), PubMed, Web of Science, PsycINFO (Psychology Information), Scopus, e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), entre os anos 2009 e 2015, utilizando-se palavras-chave e descritores do Descritores em Ciência da

Saúde, e do Medical Subject Headings, em diferentes combinações: criança pré-escolar, brinquedo terapêutico; faz de conta e jogos simbólicos.

De toda literatura revisada, as pesquisadoras elencaram 16 artigos, no qual os estudos destacaram crianças de desenvolvimento típico, com vistas a alcançar um parâmetro para identificação do desempenho do brincar simbólico/ e do faz de conta esperado, além de ressaltar que ao avaliar o brincar se faz possível e também, verificar outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, como os emocionais e cognitivos, as habilidades sociais e de comunicação, identificado, possíveis déficits destas crianças e auxiliar os profissionais em suas práticas direcionadas para as clínicas.

No que se refere ao artigo que integra a revista de número 3, apresentamos seu título, “Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM”. Neste artigo, os pesquisadores, Santos, Matos, Sadim, Silva e Faianca (2017), buscaram argumentar e salientar os dados relacionados às ofertas das Salas de Recursos Multifuncionais, como espaço de Atendimento Educacional Especializado, dispostos na Rede Municipal em Manaus, objetivando compreender a organização e a concretização, de acordo com os preceitos legais.

Neste sentido, foram analisados diversos documentos que regularizam e organizam o funcionamento das referidas salas, bem como, o número de alunos matriculados. Os resultados apontaram que o número de salas de recursos multifuncionais instituídas na rede municipal de ensino estudada nesta pesquisa, nos últimos três anos - 2014 a 2016 -, não foi suficiente para atender a demanda apresentada pelos alunos público-alvo da educação especial.

Com base no levantamento realizado, apresentamos os artigos da revista número 04, sendo um intitulado: “Atividade Lúdica na Fisioterapia em Pediatria: Revisão de Literatura” e o outro, “Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar”. No primeiro artigo, apresentado neste parágrafo, os pesquisadores, Silva, Valenciano e Fujisawa (2017), apresentam a ideia de que a brincadeira favorece o desenvolvimento motor e apresentam como objetivo do presente estudo, investigar a utilização do lúdico como recurso terapêutico na prática da fisioterapia pediátrica, por meio da revisão bibliográfica nas bases de dados catalogadas: “[...] PubMed, Cochrane, Medline e Lilacs, utilizando-se as palavras-chave “Child”, “Play and

Playthings”, “Physical Therapy Modalities” com o operador booleano “and”[...]” (Silva; Valeciano; Fujisawa, 2017, p. 623).

Foram considerados 15 estudos, no qual cinco versavam sobre o uso da atividade lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, nove estudos discutiam a utilização de jogos eletrônicos e realidade virtual e um envolvendo ambas as modalidades. Os resultados desta pesquisa, apontaram que a atividade lúdica na fisioterapia, além de ser bem aceita pelas crianças, contribui beneficemente no sentido de auxiliar na postura e equilíbrio corporal, construção de vínculo, maior mobilidade, diminuição de sintomas de dor, “[...] fadiga, ansiedade e distúrbios de sono; a melhora da função de assoalho pélvico, melhora no desempenho físico, equilíbrio, destreza, força de preensão e movimentação dos membros superiores e maior satisfação com a terapia. [...]” (Silva; Valeciano; Fujisawa, 2017, p. 623).

Já o segundo artigo, disposto na revista de número 04, cujo título, se encontra disposto nas linhas acima, discute a contribuição da Arte no Atendimento Educacional Especializado, e apresenta com objetivo a proposta de um debate, no que tange às contribuições da AEE, ofertado ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, buscando apresentar a Arte como uma área do conhecimento que dialoga e complementa a proposta de trabalho desenvolvida nas Salas de Recursos multifuncionais, a partir do relato de três trabalhos desenvolvidos: 1- oficina desenvolvida em uma ONG com crianças que possuem paralisia cerebral; 2 – um livro que apresenta 15 anos de trabalho de um projeto que envolve arte e educação para pessoas com e sem deficiência e 3 – e o trabalho de uma Organização Não Governamental (ONG) que desenvolve em um de seus projetos sociais o trabalho com a Arte para alunos de uma escola de educação especial.

O estudo propõe que a Arte deve ser um componente trabalhado no AEE, principalmente para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que desenvolve a imaginação e a criação.

Passaremos agora a considerar o volume 24, publicado em 2018, mais precisamente a revista número 01, que apresenta um estudo desenvolvido pelas pesquisadoras, Sara, Desidério e Massaro (2018), intitulado, “Avaliação da Acessibilidade do Parque Durante o Brincar de Crianças com Paralisia Cerebral na Escola”.

O objetivo da presente pesquisa foi o de avaliar a acessibilidade de um parque de uma escola de Educação Infantil e analisar a participação dos alunos com paralisia cerebral nas atividades lúdicas desenvolvidas nele.

Os participantes desta pesquisa foram três crianças com paralisia cerebral, de quatro a seis anos, de uma escola de Educação Infantil de um município do interior do estado de São Paulo. No tocante a coleta de dados, esta ocorreu considerando dois momentos: a avaliação da acessibilidade do parque infantil e a observação das crianças com paralisia cerebral em atividades lúdicas no mesmo parque.

Os resultados mostraram que o parque infantil não estava devidamente acessível para as crianças com paralisia cerebral e ao participarem das atividades lúdicas, as crianças assim o faziam, sendo auxiliadas pelas professoras e pelos profissionais que desempenhavam a função de cuidadores. De acordo com as pesquisadoras, falta de adequação nos equipamentos recreativos pode ter dificultado o melhor desempenho das crianças nas atividades do parque da escola.

Faz-se necessário, a formação dos profissionais a fim de que as crianças possam participar efetivamente das atividades lúdicas e a adequação do parque, de acordo com os preceitos do pelo Desenho Universal, a fim de que o ambiente se torne acessível e seguro para todos.

Outro artigo considerado, no volume 24, na revista número 04, aborda a “Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com síndrome de Down”. Neste estudo, as pesquisadoras, Pelosi, Silva, Santos e Reis (2018) buscaram investigar os resultados produzidos por uma oficina de linguagem, com foco no estímulo das habilidades fonológicas, e a compreensão do sistema alfabético, tendo como participantes cinco crianças e adolescentes com síndrome de Down, com idades entre 9 e 12 anos e 11 meses.

A pesquisa foi desenvolvida por equipe interdisciplinar, com duração de 90 minutos, uma vez por semana, por um ano, sendo realizada no interior da brinquedoteca terapêutica de um hospital universitário e a metodologia foi organizada por meio de estudos de casos. “[...] Para a análise dos dados, foi utilizado o Software *Statistical Package for The Social Sciences* – SPSS, versão 23.0, com o teste de Student [...]” (Pelosi; et al, p. 535, 2018).

Com os estudos, as pesquisadoras concluíram que “[...] a estimulação sistemática de habilidades cognitivo-linguísticas, especialmente as fonológicas, foi capaz de

favorecer a aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adolescentes com síndrome de Down. [...]” (Pelosi; et al, p. 535, 2018).

Já em 2019, nas publicações referentes ao volume 25, temos o artigo: “Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla”, cujo objetivo do estudo foi analisar os efeitos dos brinquedos educativos associados a contação de histórias na interação de uma criança com deficiência múltipla, que atuou como participante da pesquisa. Os pesquisadores, Felício, Seabra Junior e Rodrigues (2019), utilizaram como materiais, oito brinquedos do *kit* da Instituição LARAMARA para cegos.

O desenvolvimento da pesquisa foi a contação de histórias acrescidas pelo uso de estratégias adaptadas em diversas situações, Todos os procedimentos da pesquisa foram filmados, analisados e registrados no sentido de refletir sobre a interação do participante com o brinquedo.

De acordo com as pesquisadoras, quando ocorreu a intervenção, houve uma maior participação interativa com os brinquedos, uma vez que o participante conseguiu manusear e atribuir significado para todos os brinquedos.

A conclusão que as pesquisadoras ressaltaram ao final do desenvolvimento do estudo foi a de que “[...] o uso dos brinquedos educativos associados à contação de histórias pode ser uma possibilidade de intervenção para pessoas com deficiências múltiplas de modo a oferecer mais interação com o brinquedo. [...]” (Felício; Seabra Junior; Rodrigues, p. 67, 2019).

Ainda em 2019, no volume 25, mais precisamente na revista 01, temos o artigo: “Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento Educacional Especializado” realizado pelas pesquisadoras Ramos e Garcia (2019), ambas propõem o uso de jogos digitais no atendimento educacional especializado, com a finalidade de estimular as funções executivas, a fim de contribuir para o controle inibitório, autocontrole, atenção seletiva, adequação comportamental e controle dos impulsos.

Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi avaliar as contribuições do uso dos jogos digitais como estratégia complementar no AEE, voltado a crianças que foram identificadas pelas professoras como tendo dificuldades no desempenho do controle inibitório.

A pesquisa contou com a participação de 08 crianças divididas em grupo. As crianças, foram avaliadas antes e após intervenções, por meio de observações referente ao desempenho delas no desenvolvimento das atividades lúdicas propostas e na aplicação de testes psicológicos.

Os resultados que as pesquisadoras obtiveram, apontaram, uma melhora significativa no grupo de crianças que participaram, quando comparado ao controle daqueles não participaram das intervenções com os jogos digitais.

As conclusões das pesquisadoras destacam que os jogos digitais podem ser possíveis instrumentos de recursos alternativos frente às mediações desenvolvidas no AEE, como meio potencializar as funções executivas, contribuindo assim para condições efetivas de aprendizagem escolar.

Para finalizar este levantamento, destacamos o volume 27, referente ao ano de 2021, que em uma única publicação, contou com 65 periódicos e após, pesquisa com as palavras-chave elencadas a priori, encontramos 3 artigos que podem se relacionar com a temática estudada nesta pesquisa.

Neste sentido, apresentaremos nas linhas que se seguem uma breve apresentação dos estudados considerados nesta publicação.

O primeiro artigo da publicação citada acima e que será elencado aqui, recebe o título de “Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial”, tendo como autoras Zerbato, Viralunga e Santos (2021).

O presente artigo apresentou como objetivo geral discutir a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais e como objetivos específicos, colocou-se a necessidade de analisar documentos normativos que tratavam da atuação desse professor na Educação Básica de nível médio técnico e tecnológico além de refletir sobre a atuação do professor de Educação Especial, de modo a traçar um paralelo entre um estudo de caso e os documentos normativos existentes.

A pesquisa tratou de um estudo documental, de abordagem qualitativa, por meio de análise de documentos normativos e relatórios de uma professora de educação especial, que atuava no Instituto Federal Baiano.

Os resultados mostraram que a garantia dos serviços de educação especial é colocada apenas para a Educação Básica, a pesquisa também ressaltou a importância do trabalho da educação especial para escolarização dos estudantes que dela são público-

alvo e a atuação colaborativa com diversos profissionais no tocante ao apoio dos estudantes que apresentam determinadas especificidades.

Além disso, o estudo apontou “[...] que a presença do profissional de Educação Especial é indispensável na construção de ações em conjunto de curto, médio e longo prazo que possibilitem participação e aprendizagem dos estudantes PAEE [...]”. (Zerbato; Viralunga; Santos, 2021, p. 319).

Já o segundo artigo, aborda o estudo das pesquisadoras Deliberato, Adurens e Rocha (2021), por meio do artigo, “Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto” no qual teve como objetivo, descrever a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista, em situações lúdicas, por meio da narração de histórias, sendo os sujeitos participantes da pesquisa duas crianças do gênero masculino com 2 anos e 9 meses e 3 anos e 3 meses de idade. Faz-se necessário destacar que esse estudo foi realizado em um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A coleta de dados, ocorreu durante seis meses, por meio de atividades semanais com as famílias e profissionais da saúde, obedecendo um cronograma de intervenção com histórias. Todo o trabalho foi filmado e os registros realizados em um diário de campo. Os resultados destacaram a relevância da mediação “[...] do adulto na atividade da narração de histórias como um instrumento para o acesso à linguagem e às habilidades comunicativas das crianças envolvidas durante o processo de mediação [...]” (Deliberato; Adurens; Rocha, 2021, p. 73).

Por fim o terceiro artigo intitulado “Autoria de Jogos Digitais por crianças com e sem deficiências na sala de aula regular” das pesquisadoras Alves, Hostins e Magagnin (2021), apresentou como objetivo avaliar o processo de construção colaborativa de jogo digital por crianças com e sem deficiências em contexto de educação regular. Esta pesquisa teve como participantes 25 crianças, dentre elas três com deficiência intelectual, do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal no Brasil.

Faz-se necessário destacar que o tipo de pesquisa foi aplicado e qualitativo que une a pesquisa em educação aos problemas vivenciados na prática por meio da colaboração entre participantes e pesquisadores, e no *framework*⁴⁹ de criação de jogos

⁴⁹ Para entender o que é framework, de forma simples, podemos dizer que é uma espécie de template que conta com diversas funcionalidades que podem ser utilizados pelo desenvolvedor em seus projetos. Ele

digitais por crianças. Como considerações finais podemos destacar a obtenção de um jogo digital de autoria e de idealização coletiva dos estudantes, na definição de personagens, cenários, mecânicas de jogos e narrativas.

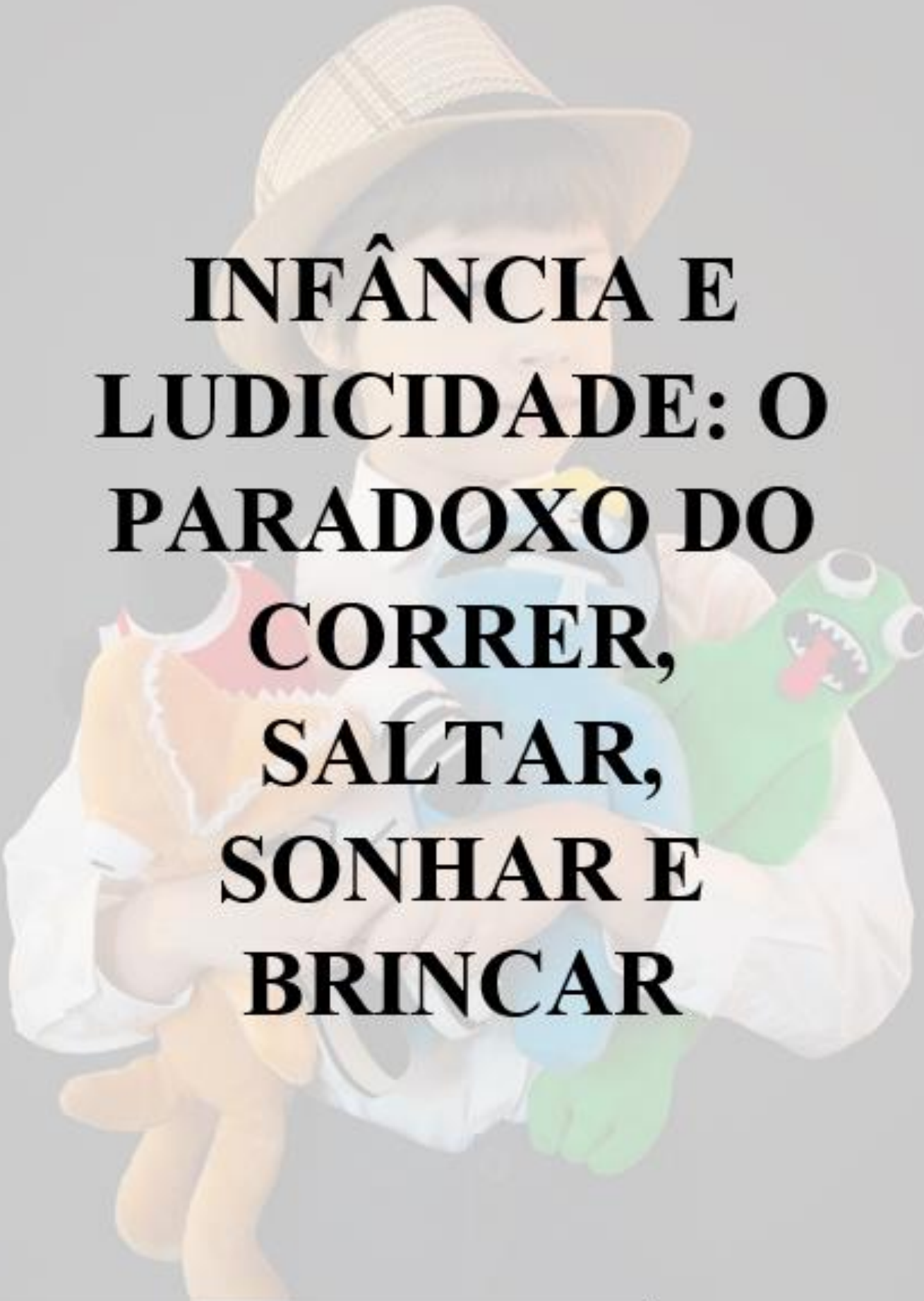
Tais resultados conferem o protagonismo das crianças no processo de criação, a aprendizagem de crianças com deficiência, a integração academia-escola e a viabilidade da aplicação do framework em contextos de educação regular e inclusivos.

Com isso, após finalização das especificidades do levantamento realizado, conclui-se ressaltar que dentre todas as pesquisa destacadas aqui, tendo em vista as palavras chave elencadas, ludicidade, infância, brincar, jogos e atendimento educacional especializado, encontramos apenas um estudo ressaltado novamente nestas linhas: “Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento Educacional Especializado” realizado pelas pesquisadoras Ramos e Garcia (2019), porém ambas utilizam os jogos digitais no atendimento educacional especializado, com a finalidade de estimular as funções executivas, a fim de contribuir para o controle inibitório, autocontrole, atenção seletiva, adequação comportamental e controle dos impulsos, o que não será assunto de estudo desta pesquisa.

Neste sentido, cabe concluir que foram inexpressivos o número de estudos encontrados que possam dialogar, contribuir, complementar e se relacionar com a presente pesquisa, considerando a infância e a ludicidade no atendimento educacional especializado, a partir do contexto pesquisado e estudado nesta tese de doutorado.

Acredita-se, portanto, que este trabalho trará importantes contribuições para o atendimento educacional especializado, no que se refere aos posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e a presença da ludicidade no processo de aprendizagem dos estudantes elegíveis ao serviço da educação especial.

Continuaremos nossa caminhada...



INFÂNCIA E LUDICIDADE: O PARADOXO DO CORRER, SALTAR, SONHAR E BRINCAR

4. INFÂNCIA E LUDICIDADE: O PARADOXO DO CORRER, SALTAR, SONHAR E BRINCAR.

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Sigmund Freud

Iniciamos este capítulo nos debruçando sobre o conceito de infância, destacando as contribuições de Ariés (1973), em sua obra *História da Infância e da Família*, na qual o autor supracitado dimensiona o sentimento sobre essa fase da vida, considerando as especificidades ocorridas no século XII, no tocante ao comportamento das crianças no desenrolar das relações sociais, o contexto histórico que permeava a época, bem como, as relações que se estabeleciam entre as crianças e seus familiares.

No período citado acima, Ariés (1973), destaca que não existia um olhar específico no que se refere a infância e as crianças, perdurando uma ausência de sentimentos sobre essa fase da vida. A inexistência dessa afetividade se encontra evidenciadas nos apontamentos teóricos da obra do autor supracitado, quando afirma sobretudo que a criança, durante um longo período, foi considerada um adulto em miniatura, fato constatado quando nos é possível observar nos registros históricos a imaturidade em relação ao direcionamento que era conferido aos seus estudos, os trajes utilizados, a s maneira como se organizava a sua participação nas esferas sociais, e o trabalho que desempenhavam.

Ao direcionarmos nossos olhares aos estudos acadêmicos apresentados acima, observa-se que a infância ao longo da história foi analisada e determinada em consonância com as exigências daqueles que se encontrava, na fase adulta, haja visto a afirmação de Ferreira (1993), para o termo infância, “[...] período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia; meninice [...]”. (Ferreira, 1993, p. 304).

Ao se referir a infância como um período de crescimento do ser humano, Ferreira (1993), acaba por obscurecer os fundamentos e as particularidades dessa fase, na vida de uma criança.

Com base neste contexto, Sarmento (2007), relaciona a definição da infância com a negatividade, ressaltando:

[...] O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços da negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo (Sarmiento, 2007, p.33).

Tendo em vista os apontamentos de Ariés (1973), no tocante a definição de infância pautada no contexto europeu da nobreza durante a Idade Média, encontramos o termo *Enfant*, utilizado para elucidar a ideia de que no período referente aos anos iniciais, correspondentes desde o nascimento até os sete anos de idade, as crianças não se comunicavam oralmente, no que se referia a pronúncia de vocábulos com destreza. Assim, “[...] a infância como a idade do não está inscrita desde o timo da palavra latina que designa esta geração: infans – o que não fala [...]” (Sarmiento, 2007, p. 33).

De acordo com Benjamin (1974/1985), até o século XIX a representação do adulto era contemplada por todos como um modelo ao qual a criança deveria alcançar. Nesta perspectiva, ao se encontrar na fase da vida destinada à infância, as crianças não eram vistas como seres astutos e perspicazes. Porém, o mesmo autor nos evoca que as crianças não correspondem ao imaginário que fora projetado nelas outrora, já que a existência pueril “[...] exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis [...] a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...]” (Benjamin, 1974/1985, p. 236 – 237).

Para Sarmiento (2013), a infância significa uma coletividade comunitária de pessoas dinâmicas que atuam e operam na sociedade, criando e estabelecendo culturas que conferem a esta fase da vida um caráter singular.

Assim sendo a infância não é uma idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações das crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas e na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2013, p.36).

No artigo, *Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos* - as autoras, Barbosa, Delgado e Tomás (2016), direcionam seus apontamentos para os Novos Estudos da Infância e da Criança destacando:

Os Novos Estudos da Infância e os Novos Estudos da Criança apontam para a complexidade teórico-metodológica, para um contínuo diálogo e movimento [...], trata-se de um entendimento multívoco de criança, com uma diversidade de possibilidades de desenvolvimento que uma criança pode intentar, junto à complexidade de seus pensamentos, as características de sua cognição, o tamanho de seus corpos, a realização de suas astúcias, sua multiplicidade linguageira e o caráter imaginário de sua relação com a realidade que são diferente dos adultos (Barbosa, Delgado, Tomás, 2016, p. 118).

Ao discorrer sobre a humanização da infância, considerando uma perspectiva histórico-cultural, Mello (2007), ressalta que ocorreram mudanças significativas no século XX, no que tange a conquista de direitos humanos conquistador por diversos grupos sociais, dentre os quais, encontram-se inseridos os direitos das crianças.

Segundo a autora estudada, atualmente, as crianças da classe média e alta, encontram-se com suas rotinas preenchidas, repletos de conteúdos direcionados para a escolarização, objetivando prepará-las para uma vida ativa e produtiva. Porém, isso acaba eliminando a importância do processo de infância; bem como, o seu encurtamento.

Considerando a problemática acima, a própria autora, nos adverte:

Assim em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (Mello, 2007, p. 91).

Buscando relacionar os jogos com a infância, Ariés (1973), destaca que no decorrer dos séculos XVII e XVIII, ocorreu uma transformação atitudinal no que se refere aos jogos e ao seu direcionamento no contexto da infância, estabelecendo assim, uma sensação renovada “[...] uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua

moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons [...]” (Ariés, 1973, p. 59).

Já Schlesener (2011), ao escrever sobre a educação e a infância, considerando alguns escritos de Walter Benjamin, aponta que:

Para a criança a brincadeira é uma luta permanente e prazerosa que implica o intercurso entre o mágico e o razoável, o dionisíaco e o apolíneo, para construir a própria subjetividade. Já a relação do adulto com as coisas pressupõe a compreensão lógica, o controle e a dominação [...] (Schlesener, 2011, p.134).

Com isso, considerando a relação existente entre o jogo, a brincadeira e a infância adentramos no conceito de ludicidade, que nesta presente pesquisa, busca relacionar tal conceito, no tocante ao processo de aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, e com isso, nos cabe aqui apontar a utilização desta ferramenta na efetiva inclusão dos referidos estudantes, se trabalhada no contexto do atendimento educacional especializado.

Viajando pela história, considerando os estudos de Benjamin (2009)⁵⁰, encontramos informações a respeito do surgimento e desenvolvimento dos brinquedos, sendo a Alemanha o centro geográfico e espiritual do brinquedo, contendo diversos e fabulosos instrumentos de diversão até os dias atuais que se encontram disponibilizados nos museus e quartos de crianças.

De acordo com Benjamin (2009), inicialmente os brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, surgiram de oficinas de entalhadoras em madeira, de fundidores de estanho. Com isso, faz-se necessário destacar que antes do Século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria.

Somente no decorrer do século XVIII é que começam a surgir as primeiras oficinas especializadas de fabricação de brinquedos, porém com restrições específicas, como por exemplo, o marceneiro era proibido de pintar as bonecas que fabricava, os soldadinhos de chumbo eram confeccionados pelos caldeireiros, as bonecas de cera com fabricantes de vela, as figuras de doces com os confeitheiros e assim seguiam-se as limitações, uma vez que todo o trabalho para a produção de brinquedos que envolvia

⁵⁰ Obra original publicada em 1974, as citações utilizadas aqui fazem parte da 2ª edição do livro: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, publicada pela Editora 34.

diferentes materiais era dividido o que acabava por encarecer demasiadamente estes objetos (Benjamin, 2009).

Segundo Benjamin (2009), é na Alemanha, na cidade de Nuremberga, que se inicia a distribuição dos brinquedos para o comércio, estes objetos de diversão, eram produzidos em indústrias domésticas da região. Além disso, artistas que antes produziam obras para a igreja, começaram a fabricar miniaturas para decoração domésticas, surgindo assim os brinquedos em miniaturas “[...] que faziam alegria das crianças nas estantes de brinquedos [...]” (Benjamin, 2009, p.91).

Ainda discorrendo sobre a história dos brinquedos, os estudos de Benjamin (2009) apontam que é na segunda metade do século XIX que os brinquedos se tornam maiores e vão perdendo aos poucos suas características de miniatura e, com o avanço da industrialização, passam a se tornar estranhos para crianças e seus pais “[...] quanto mais atraentes são os brinquedos, mas eles se distanciam dos instrumentos do brincar [...]”. (Benjamin, 2009, p.93).

[...] não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil [...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo [...] (Benjamin, 2009, p.94)

Ao escrever sobre Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea, Meira (2003), destaca que a Evolução industrial, tornou os brinquedos homogêneos, apagando sua singularidade.

Segundo Meira (2003), os brinquedos, revelam traços da cultura no qual as crianças estão inseridas e, atualmente, considerando o ritmo veloz e instantâneo da sociedade, a memória do brincar está sendo apagada pelo excesso de estímulos e, os brinquedos substituídos rapidamente por outros que são mais avançados tecnologicamente. Essas transformações fazem com que os objetos do brincar se tornem brinquedos em série (Benjamin, 2009).

Considerando o exposto acima, o desafio atual enfrentado pelas crianças é encontrar um tempo para brincar diante das redes virtuais que invadem sua vida, comprometendo seus movimentos com o corpo e suas reflexões, “[...] os games, jogos

virtuais não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos e bonecas [...]” (Meira, 2003, p. 78). Além disso, na sociedade de consumo, existe a preocupação com a saúde e a segurança da criança, o que faz com que os brinquedos, sejam fabricados com características semelhantes, sendo em sua maioria, plastificados, esterilizados e inquebráveis, não permitindo que ocorra efetivamente o ato do brincar (Meira, 2003).

Dentro deste contexto, a pesquisadora que neste momento se dedica a escrita desta tese, ressalta que se faz necessário ter cautela com o posicionamento negativo em relação ao brincar na contemporaneidade, já que este ato lúdico, representa um reflexo do tempo histórico, não podendo ser generalizado, o argumento de que todas as crianças só brincam ou dispõe de brinquedos industrializados.

Assim, continuando a explanação sobre ludicidade nesta pesquisa, torna-se imprescindível destacar a diferença que existe entre os conceitos, brinquedo, brincadeira e jogos, já que estes termos podem ser facilmente confundidos.

No artigo, *A Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*, os autores, Cordazzo e Vieira (2007), definem os termos, brinquedo, brincadeira e jogo, considerando as seguintes ideias expostas nas linhas abaixo.

O brinquedo, é o objeto que oferece suporte para a brincadeira e desencadeia a atividade lúdica infantil, já a brincadeira seria a atividade que não é estruturada, mas que possui um fim em si mesma, que gera prazer e que possui regras implícitas ou explícitas e, por fim, o jogo, possui um objetivo lúdico, com regras claras e pré-definidas, podendo ser sinônimo de brincadeira.

Para Kishimoto (1994), o brinquedo é o objeto de suporte da brincadeira, que por sua vez é uma atividade espontânea que proporciona condições saudáveis para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, já o brincar, de acordo com os estudos da autora supracitada, propicia flexibilidade de ideias e comportamentos.

Sabemos que o brincar, a brincadeira e o jogo estão intimamente ligados ao conceito de ludicidade, neste sentido, torna-se necessário conceber a ludicidade como uma ciência que desenvolve mecanismos cerebrais que permitem aos seres humanos, neste caso específico os alunos, desenvolverem a criatividade, a sensibilidade, a afetividade, a cooperação, o autoconhecimento, a imaginação e a alimentação da alma. (Santos, 1997).

De acordo com Brougère (1998, p.20) “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem [...]”

Este ao propor o conceito de cultura lúdica pontua:

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo [...] a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras para distinguí-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção. Encontram-se brincadeiras do tipo “papai e mamãe” em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa de observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis (Brougère, 1998, p. 24 – 25).

Parafraseando os estudos de Brougère (1998) a cultura lúdica, se apodera dos elementos que estão presentes no meio ambiente da criança e cria jogos particulares que se relacionam com os interesses delas e por este motivo, tal como aponta o autor supracitado, ela é diversificada e faz parte da cultura na qual está inserida a criança, sendo definida por elas durante a construção do processo do brincar, sofrendo interferência e alteração do ambiente e das condições materiais

Neste contexto, a cultura lúdica não é idêntica em todos os países, sendo diferenciada conforme o meio social, a cidade e o sexo da criança. Além disso, apresenta particularidades que atendem as expectativas da idade, dessa forma, não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 04 e aos 12 anos de idade (Brougère, 1998).

Segundo o autor estudado, a cultura lúdica dos meninos e das meninas é marcada por grandes diferenças, já que não realizam as mesmas interações com os brinquedos, como por exemplo, meninos inventam jogos de guerra enquanto as meninas, utilizam os bonecos para reproduzir situações da vida cotidiana, assim como fazem com as bonecas.

Para Brougère (1998) e Vigotsky (1984), as brincadeiras também possibilitam a apropriação de papéis sociais, argumento este, importante para o desenvolvimento dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

A partir das atividades lúdicas as crianças observam as relações que se estabelecem entre os indivíduos, bem como identificam suas potencialidades e são capazes de estabelecer comparações com as das outras crianças (Leontiev, 1984).

Autores como Sluckin (1981) e Bjorklund e Pellegrini (2000) destacam que é na brincadeira que as crianças vivenciam formas de interação e diversas estratégias que as auxiliarão de forma considerável futuramente, ao se tornarem adultas.

Ao escrever sobre brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Cordazzo e Vieira (2007), apontam que as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão do mundo. Para esses autores, toda e qualquer atividade lúdica, pode ser utilizada como uma ferramenta para observar dificuldades encontradas em alguns aspectos de desenvolvimento, o que faz do ato do brincar uma estratégia positiva para a aprendizagem, sobretudo dos estudantes que apresentam dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares.

Sobre o argumento exposto acima, sabe-se que toda atividade lúdica se constitui em um recurso significativo, com fito de tornar a aprendizagem mais atraente, enriquecedora e facilitadora, uma vez que a linguagem, os aspectos sociais e o desenvolvimento cognitivo, são estimulados durante as brincadeiras de roda, jogos de adivinhação, jogos em grupo, construção de brinquedos, jogos de mesa, de raciocínio, de estratégias, dentre outros (Cordazzo e Vieira, 2007).

Assim, considerando a ludicidade e o contexto escolar apontado nas linhas acima, destacamos neste momento a relação deste conceito lúdico com a educação especial, no tocante ao atendimento educacional especializado e as contribuições da psicologia histórico-cultural.

No capítulo, *Infância e ludicidade no contexto da educação especial, sob a perspectiva dos estudos científicos*, vimos que as pesquisas que buscam relacionar a ludicidade no contexto do atendimento educacional especializado, aparecem de forma insuficiente no sentido de fornecer contribuições que possibilitem o diálogo, a complementação e a relação entre as diversas ideias ou concepções estudadas, trazendo relevância para esta temática.

A maioria dos estudos contemplam a relevância da ludicidade, no contexto escolar como um importante recurso para favorecer o processo de inclusão dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, no ensino regular.

Tendo em vista o argumento exposto acima, destaco as ideias de Gomes e Gomes (2022) que ao discorrer sobre a importância da ludicidade, na educação especial e inclusiva, pontua que no decorrer da brincadeira as crianças expressam suas sensações e percepções, possibilitando caminhos positivos para o desenvolvimento pessoal, social e

cultural “[...] e contribui para uma vida saudável, física e mental. O brincar é essencial na vida das crianças, seja com ou sem deficiência, todas elas se beneficiam. O ato de brincar deve ser prioridade diária em uma concepção inclusiva de educação [...]” (Gomes e Gomes, 2022, p. 31).

São inúmeros os argumentos que defendem a presença da ludicidade no contexto escolar, considerando, desde a alegria promovida pelo ato do brincar, perpassando pelo desenvolvimento integral dos estudantes. Com base neste argumento, elencamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento que estabelece as diretrizes e conteúdos essenciais que devem ser ensinados nas escolas de educação básica no Brasil. Seu objetivo é garantir uma formação integral e equitativa para todos os estudantes, independentemente da região ou da escola em que estudam.

Desta feita, a BNCC define as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, com fito de promover uma educação mais inclusiva e de qualidade. Além disso, o referido documento orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e das instituições de educação, objetivando contribuir para a melhoria do ensino no país.

Neste sentido, após a contextualização deste documento, destacamos que a BNCC, propõe para a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, uma estrutura que considere os campos de experiência, por meio dos quais são apontados os direcionamentos, relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, buscando com isso, promover nas crianças o direito de participar, explorar, conviver, expressar, conhecer-se e brincar.

Neste sentido,

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2018, p. 41).

Considerando as ideias de Resende (2018), o brincar constitui-se em um recurso assertivo na esfera educacional, já que a educação é compreendida por meio de um processo mutável e ajustável, que auxilia na construção do ser humano e na interação

deste com a sociedade, objetivando fortalecer seu potencial a as posturas que assume na vida.

A autora aponta que os jogos são importantes ferramentas que auxiliam no entendimento das emoções e permitem a expressão da felicidade e dos anseios vividos, possibilitando dessa forma, aos estudantes que possuem dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares um meio eficaz e natural para a expressão de suas emoções de forma saudável e segura.

Segundo Perrenoud (2001),

Quando as crianças de origem popular que frequentam uma sala de aula ativa contam sua jornada na escola, seus pais podem ter a impressão de que os filhos brincam o dia inteiro, que não se exige deles nenhum esforço, que não se impõe a eles nenhum limite e, portanto, que não aprendem nada. A escola em que se aprende brincando, em que a aquisição dos conhecimentos não é sinônimo de sofrimento, de esforço e de competição, é uma escola que, geralmente, a geração dos pais não conheceu. Para aqueles que não estão familiarizados com as psicologias da moda, para aqueles cuja experiência do trabalho escolar e profissional torna pouco crível e mesmo incompreensível à ideia de que é possível aprender brincando, as novas pedagogias parecem pouco sérias. Sabe-se, em todas as classes sociais, que ela sem dúvida pretende tornar as crianças mais felizes, fazer com que elas vão à escola sem angústia, com prazer (Perrenoud, 2001, p. 129).

Buscando estabelecer um paralelo entre tudo que foi exposto, faz-se necessário destacar que a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, torna-se positiva e significativa quando ocorre por meio da contemplação de atividades lúdicas, ao longo do processo, já que o ato do brincar promove o desenvolvimento integral, enfatizando a autoestima e a interação entre os pares.

Assim, de acordo com Nhary (2006), a ludicidade, por ser compreendida como uma tarefa social considerável, atua de forma positiva no processo educacional inclusivo, ao contribuir para a cooperação, para a interação e para o compartilhamento, entre as crianças, além de possibilitar uma vivência significativa em relação aos limites e potencialidades que cada um possui.

Parafraseando as ideias de Fonseca (2008), este nos diz que o ambiente educacional deve proporcionar aos estudantes com deficiência ações que envolvem em sua plenitude a ludicidade, para que todos possam interagir entre si, já que o lúdico ocupa um papel de relevância, no tocante ao desenvolvimento desses estudantes.

Neste momento, assumimos um posicionamento teórico, buscando relacionar a ludicidade com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, no tocante a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos.

Considerando os estudos de Meira (2007), a psicologia histórico-cultural, aborda por meio de dois grandes temas “[...] a relação entre indivíduo e a sociedade e as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem [...]” (Meira, 2007, p.40).

De acordo com esta autora, o crescimento do psiquismo sócio-histórico, se encontra pautado no âmbito das ações coletivas de cada sujeito, este ocorre pela apropriação da cultura humana. Já a formação da consciência e das capacidades individuais dos homens só é possível na relação com o outro e com a aplicabilidade dos instrumentos materiais e psicológicos. Desta feita, os indivíduos efetivam sua aprendizagem se ajustando ao mundo e aos artefatos humanos.

Assim no que se refere aos pressupostos da psicologia histórico-cultural, os processos intelectuais e afetivos são inseparáveis, tudo que existe de humano no psiquismo estrutura-se ao longo da vida, sendo o pensamento, culturalmente mediado e a linguagem, o principal meio desta mediação (Meira, 2007).

Nos estudos de Vigotsky (1987), vemos que o desenvolvimento ocorre a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior. Já Leontiev (1978), por sua vez, aponta o psiquismo humano como algo determinante nas conexões entre os homens e o mundo; conexões essas, que descendem do contexto real das vivências dos indivíduos, sendo a dimensão biológica é a primeira condição para que o indivíduo se coloque na humanidade.

Para a psicologia histórico-cultural, por meio do trabalho o homem cria e transforma a cultura humana e os indivíduos por sua vez, se modificam e se transformam por meio do desenvolvimento laboral (Meira, 2007).

No que se refere a compreensão da natureza humana, o argumento fundante da psicologia histórico-cultural está no fato dos sujeitos modificarem a natureza em cultura, se transformando em seres culturais a partir dos pensamentos e ações que realizam (Meira, 2007).

Desta feita, de acordo com Meira (2007), considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural, os homens estruturam as relações sociais, por meio de um vínculo entre o sujeito psicológico e o contexto histórico e, apesar de cada sujeito atribuir sentido único a sua vida e ao mundo que o rodeia, a subjetividade está relacionada aos

aspectos sócio-histórico, ou seja, as relações sociais e a maneira pela qual elas são estruturadas. Assim, mesmo em circunstâncias individuais, o psiquismo segue sendo definido de forma sociável.

De acordo com Vigotsky (1987), no início da vida, os fatores biológicos exercem uma função significativa, quando a criança fortalece suas relações com o mundo a cultura passa a ser fundamental no tocante aos direcionamentos de seu desenvolvimento. Para tanto, considera-se duas direções para que este desenvolvimento ocorra enquanto constituição dos seres humanos, os processos elementares que se encontram fundamentados na origem biológica e as funções psicológicas superiores que se fundamentam no princípio sociocultural.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento passa por estágios contínuos, sendo estabelecidos por aquilo que ele chamou de “atividade principal”, no qual as evoluções as quais as crianças perpassam, pontuam suas alterações mais significativas, em específicas fases da vida e o caminho entre um período e outro é estruturado por alterações na “atividade principal”.

Assim, neste contexto de desenvolvimento entramos nas contribuições que a psicologia histórico-cultural confere para a aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (1987), as experiências de aprendizagem das crianças se iniciam anteriormente a sua chegada em uma escola. Neste sentido, qualquer ocasião relacionada com o conhecimento vivenciado no ambiente educacional, está sempre apoiado em saberes prévios. Buscando exemplificar tal afirmação o autor supracitado destaca o seguinte argumento: ao começarem a estudar matemática, durante seu processo educacional, as crianças já possuíam situações experienciais com a quantidade previamente em suas vidas.

Segundo Vigotski (1987), ao assimilar o nome dos mais variados objetos a criança já está se apropriando do saber; estas aprendem a se comunicar oralmente com os adultos, adquirindo inúmeras ideias, por meio de indagações e explicações. Além disso, repetindo as ações dos adultos, com base nos direcionamentos que lhe são oferecidos, no tocante ao como se portar nas diversas situações, a criança amplia seu repertório de aptidões.

Para Vigotski (1987) a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam desde os anos iniciais da vida de uma criança e, visando construir um sentido para o aprendizado escolar, este autor desenvolveu dois conceitos de extrema relevância e que perpassam

gerações, no tocante ao estudo e pesquisa sobre o desenvolvimento da aprendizagem, os quais ele nomeou de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

Neste sentido, apoiada nas ideias de Vigotsky (1989), definimos que a zona de desenvolvimento real, consiste no grau de evolução das funções mentais da criança que se estabelecem como respostas de determinadas fases de desenvolvimento já finalizadas. Aqui as habilidades intelectuais são consideradas a partir de coisas que as crianças realizam por si mesmas.

Já a zona de desenvolvimento proximal se define pelo intervalo entre o nível de desenvolvimento real, que se estabelece por meio de respostas autônomas que as crianças exprimem visando solucionar determinados obstáculos e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio da resolução de adversidades que as crianças resolvem com o auxílio de adultos ou colegas que possuem maiores habilidades (Vigotsky, 1989).

De acordo com Vigotsky (1989), o nível de desenvolvimento real de uma criança, determina as habilidades que já se encontram estabelecidas enquanto a zona de desenvolvimento proximal, define as funções que estão em curso de desenvolvimento e podem ser chamadas de brotos ou flores. Assim, o desenvolvimento real, caracteriza o a evolução intelectual anterior de uma criança, enquanto o desenvolvimento proximal, pontua o desenvolvimento futuro desta.

Direcionando nossos olhares para a ludicidade, considerando as ideias de Cordazo e Vieira (2007), temos o argumento de que a perspectiva histórico-cultural aprofunda as reflexões sobre a ludicidade, defendendo um posicionamento no qual as atividades lúdicas são caracterizadas pelo social. Nesta perspectiva é a forma como a criança concebe o mundo e os objetos que o circundam que direcionará as ações dentro das diversas brincadeiras

Desta forma, a base fundante para a evolução da infância são as relações sociais e, é nas brincadeiras que as crianças constroem e se apropriam de papéis sociais, além de analisarem suas potencialidades e características, estabelecendo comparações com as outras crianças que fazem parte de sua vivência (Cordazo; Vieira, 2007).

De acordo com Cordazo e Vieira (2007), no que se refere a educação, a perspectiva histórico-cultural, se fundamenta na concepção de que a escola possibilita a socialização e a formação crítica dos sujeitos, influenciando em seus processos

evolutivos, sendo capaz de direcionar o desenvolvimento e reorganizar as funções psicológicas de forma abrangente.

A escola deve garantir que as futuras gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando a sua capacidade de pensamento crítico e os professores por sua vez, seriam os responsáveis pela mediação entre os estudantes e os conhecimentos que necessitam ser adquiridos (Cordazo e Vieira, 2007).

Assim, relacionando escola, aprendizagem e ludicidade, de acordo com Cordazzo e Vieira (2007), “[...] utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente. Entretanto, o meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira como um facilitador da aprendizagem” (Cordazzo; Vieira, 2007, p.92).

Complementando o argumento acima, para que a brincadeira seja um recurso que possa promover de forma significativa a aprendizagem, faz-se necessário que os professores observem as crianças durante o ato do brincar para que possam analisar as estratégias que poderiam ser utilizadas a fim de que possam ser uma facilitadora da aprendizagem e, com isso, atingir os objetivos escolares.

Neste sentido, Bomtempo (1997), coloca que a forma como o professor fará a intervenção na brincadeira irá definir o curso dela, devendo esta revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir a atividade, possibilitando a imaginação, a criatividade e a aprendizagem do estudante, por meio de brincadeiras espontâneas. Porém, para conseguir realizar tal intervenção, se faz necessário que os professores estejam capacitados e conscientes de que o brincar promove a aprendizagem nas crianças.

Finalizando este capítulo, já colocando nossas reflexões para o próximo que virá, destacamos que em seus estudos Kishimoto (1998) analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas infantis de São Paulo e os resultados que obteve a partir desta análise foi de que o brincar nas escolas é interditado, para dar lugar a outras atividades. Além disso, falta espaço, material horários adequados e formação adequada aos professores.

Desta feita, considerando o contexto das dificuldades que a ludicidade encontra para efetivar sua permanência de forma significativa e positiva no desenvolvimento integral e na aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência no contexto escolar, que retomamos o nome deste capítulo, “Infância e Ludicidade: o paradoxo do correr,

saltar, sonhar e brincar”, na tentativa de explicar para os leitores, que tal título sugere uma reflexão sobre a essência da infância e a natureza por vezes, contraditória das atividades lúdicas, comuns a essa fase da vida.

Já os termos “correr”, “saltar”, “sonhar” e “brincar”, são ações que representam a liberdade e o dinamismo da infância, mas também apontam para a complexidade desse período. Neste sentido, a utilização da palavra “paradoxo” pela pesquisadora, destaca contradições e tensões inerentes à infância e à ludicidade, na qual a liberdade de correr e saltar contrasta com as regras e restrições impostas pela sociedade, já o sonhar e o brincar são frequentemente desvalorizados em um mundo que prioriza a produtividade, sendo constantemente pensado por adultos e, por fim, a infância, é paradoxalmente vista como uma fase sem importância, embora seja fundamental e formativa.

Assim, a escolha deste nome para o capítulo desta tese, sugere que a infância e a ludicidade, embora pareçam simples e naturais, são carregadas de profundidade e ambiguidade, convidando o leitor a refletir sobre como o ato de brincar e sonhar, essencial para o desenvolvimento humano, muitas vezes entra em conflito com as pressões e expectativas do mundo adulto.

E assim, concluímos este capítulo, seguindo adiante para as próximas páginas.

Nos encontramos logo ali...

A child wearing a blue and white striped shirt and green shorts is riding a red toy car on a paved path. The car has a white license plate that reads "NO. 891". The background is a blurred green lawn and trees.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Paulo Freire

Nas páginas que se seguem detalharemos o caminho metodológico deste referido estudo, os quais se resumem em: fundamentação teórica, abordagem, comitê de ética, participantes da pesquisa, contexto do local no qual ocorreu o estudo e procedimentos de coleta de dados dos dados.

Sendo assim, iniciaremos este capítulo, assumindo um posicionamento teórico no qual a mediação tem caráter essencial no desenvolvimento da mente, pois é a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior que se fundamentam os processos de aprendizagem. Sendo assim, na mediação com o outro o ser humano não somente se desenvolve como também se constrói, considerando o contexto sócio-histórico no qual se encontram inseridos (Vigotsky, 1987; Leontiev, 1988).

Estamos falando da psicologia histórico-cultural, que tem como pressupostos dois grandes temas, a relação entre o indivíduo e sociedade e a combinação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta última o direcionamento teórico que fundamenta esta tese de doutorado, ao tentar contextualizar a presença da ludicidade nos atendimentos educacionais especializados, ofertados aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Seguindo no argumento acima, podemos afirmar que para a psicologia histórico-cultural a apropriação é o principal mecanismo de desenvolvimento humano, por meio do qual o homem garante suas aquisições se apropriando do mundo e dos objetos que dele fazem parte, contribuindo assim para o seu processo de humanização que só se faz possível na relação com o outro e é neste sentido, ou seja, é por meio desta relação que o homem transforma a natureza em cultura e se transforma em ser cultural (Vigotsky, 1987).

Visando complementar os argumentos expostos acima, pontua-se que o conhecimento está na relação entre o sujeito e o objeto, no qual, ao agir sobre o objeto e

sofrer a ação deste, o homem alarga sua faculdade de compreensão e passa a vivenciar formas de aprendizagem (Vigotski, 1984).

Assim, ao pensarmos sobre os estudos que norteiam a concepção da psicologia histórico-cultural no âmbito educacional, este trabalho destacou as consideráveis obras de grandes pensadores do século XX, reconhecidos de forma renomada nas esferas científicas, com ênfase especificamente nas áreas de psicologia e educação, dentre os quais destacam-se: Vigotsky, Luria e Leontiev.

Ao tentar responder a indagação “[...] O que é pesquisa? [...]” (Gil, 2002, p.17), o autor Gil (2002) define este conceito como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p.17).

Para o autor supracitado, a pesquisa ocorre em função da busca de um conhecimento e a aplicação cautelosa de procedimentos específicos, técnicas e métodos. Além disso, a pesquisa ocorre no decorrer de um percurso que engloba diversas etapas que se iniciam por meio da estruturação de uma questão de pesquisa até a exposição dos resultados.

Segundo na explanação dos caminhos metodológicos, este estudo se classifica como uma pesquisa exploratória e descritiva. Faz-se necessário destacar que a classificação quanto a pesquisa exploratória se dá no sentido de esta exibir em sua organização uma flexibilidade mais extensa, proporcionando uma visibilidade global sobre o assunto estudado (Gil, 2002).

Além disso, de acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias “[...] habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...]” (Gil, 2008, p.27).

Avançando em nossas reflexões, esta tese também se classifica como uma pesquisa descritiva, no sentido de estudar as particularidades de um grupo de pessoas, além de se dispor a investigar os diferentes pontos de vista, as condutas e os princípios dos cidadãos, uma vez que nessa classificação de pesquisa, os pesquisadores se inquietam com a

ocorrência da ação em sua aplicação real, ou seja, “[...] pesquisadores [...] preocupados com a atuação prática [...]” (Gil, 2008, p. 28).

Ao escrever sobre pesquisa descritiva, Gil (2008) pontua que,

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008, p.28).

No que se refere a abordagem metodológica, esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, na qual os estudos são realizados com o intuito de investigar as particularidades das indagações de pesquisa. Além disso, busca conceber a ocorrência dos fatos no cotidiano rotineiro que está relacionado com o modo no qual os indivíduos vivem, se comportam, atuam, pensam, refletem e agem.

Sendo assim, a abordagem qualitativa será utilizada neste estudo por buscar descobrir o que ocorre efetivamente, envolvendo um estudo detalhado das percepções e experiências dos sujeitos no interior do ambiente nos quais se encontram inseridos (Tomaz; Nelson, 2002).

Recorrendo aos teóricos, para fins de fundamentação deste capítulo, Bogdan e Biklen (1994) pontuam que a abordagem qualitativa possui a fonte direta de dados em seu ambiente natural e o pesquisador por sua vez, é o objeto principal. Além disso, a descrição dos dados pode ser disposta nos estudos, em forma de palavras e imagens.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa, existe uma apreciação maior do processo do que com os resultados e a observação dos dados, ocorre de maneira indutiva, pois as abstrações se formam e se consolidam a partir da verificação do estudo e a importância no significado, considerando as opiniões dos sujeitos acerca do tema estudado.

A sustentação essencial da pesquisa qualitativa se consolida no argumento desta buscar descobrir a ocorrência efetiva dos fatos, abrangendo um estudo minucioso das concepções e vivências dos indivíduos no núcleo social no qual se encontram estabelecidos (Thomaz; Nelson, 2002).

Considerando a relação existe entre todos os argumentos expostos acima, as autoras, Ludke e André (1986) destacam também, que os estudos que apresentam uma abordagem qualitativa, ocorrem em situações naturais com elementos pormenorizados, a

partir de um plano amplo e dinâmico que tem como principal objetivo, analisar a realidade ressaltando o enredo e as múltiplas formas de ocorrências dos fatos.

Faz-se necessário destacar que ao escolher uma abordagem qualitativa para caracterizar seu estudo, o pesquisador, raramente poderá interpretar e/ou analisar os dados coletados, considerando números e indicadores de quantidade, uma vez que sua pesquisa se pautará nos estudos do universo e das relações humanas, compreendendo-as como parte da realidade social na qual os indivíduos estão inseridos, compartilhando suas crenças, seus valores, seus anseios e condutas com seus pares (Minayo, 2007).

No que se refere aos dados coletados, Bogdan e Biklen (1994) definem:

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (Bogdan; Biklen, 2004, p. 149).

Em um primeiro momento, essa tese se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, considerando para fins de elaboração de seus capítulos teóricos, leituras e anotações de trabalhos realizados por meio de artigos e livros de teóricos conceituados que contemplam a temática estudada, bem como, resoluções que dispõe sobre a política inclusiva de educação especial no estado de São Paulo.

De acordo com Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos, tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Ao escrever sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) pontua que este estudo se desenvolve com fundamentos “[...] em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]” (Gil, 2002, p.44). No que se refere às vantagens desta pesquisa, o autor supracitado, aponta que este estudo coloca o pesquisador em contato com fontes mais abrangentes sobre o problema que se deseja pesquisar, já que ele possui

ao seu alcance uma gama de material teórico desejável que contribuirá para suas investigações e construção do conhecimento (Gil, 2002).

Ao discorrer sobre a pesquisa bibliográfica, as pesquisadoras, Marconi e Lakatos (2003), ressaltam que,

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Ao buscar analisar os Planos de Atendimento Individual (PAI), elaborados pelos professores de educação especial, regentes do atendimento educacional especializado aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, com o intuito de verificar se estes documentos contemplam atividades que envolvam o lúdico, este estudo também se pautará em uma análise documental.

Neste sentido ao recorrer aos teóricos, vemos que segundo Ludke e André (1986) a “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema [...]” (Ludke; André, 1986, p. 3).

Assim, de acordo com as autoras Ludke e André (1986),

Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista. Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (Ludke; André, 1986, p. 39).

Já Marconi e Lakatos (2003), utilizam o termo, pesquisa documental e apontam como principal característica deste tipo de pesquisa, a realização da coleta de dados por meio da utilização de documentos, que podem ser escritos ou outros, como por exemplo,

imagens, fotografias, objetos, canções, vestuários, dentre outros. Além disso, ao elencar as fontes documentais, as autoras apontam os arquivos públicos municipais, estaduais ou federais; arquivos particulares e fontes estatísticas.

Em seus estudos Gil (2008), destaca que a pesquisa documental segue duas etapas, sendo a primeira etapa a investigação realizada em documentos originais [...] tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.[...]" (Gil, 2008, p. 51). Já a segunda etapa, é consolidada a partir de pesquisas realizadas em documentos que já foram vistos e/ou estruturados por outras pessoas, como por exemplo, tabelas, relatórios, gráficos e outros.

Após a análise dos PAI elaborados pelas professoras regentes do AEE, esta pesquisa também utilizou para fins de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas com professores especializados, estudantes e seus familiares. Cabe aqui destacar que a entrevista realizada com os estudantes, aconteceu em grupos⁵¹ a fim de propor momentos de escuta sob diferentes perspectivas.

Fundamentando cientificamente este tipo de instrumento utilizado nesta pesquisa para fins de coleta de dados, o autor Severino (2007), pontua que a entrevista consiste em uma técnica na qual o pesquisador coleta informações sobre seu tema de estudo, mantendo uma interação com os sujeitos pesquisados.

Ao discorrer sobre a entrevista semiestruturada, as autoras Lüdke e André pontuam "[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações." (Ludke; André, 1986, p. 34).

Ao apontar as vantagens de utilizar a entrevista como técnica de coletas de dados, Marconi e Lakatos (2003) destacam que esta pode ser utilizada com todo e qualquer cidadão, além disso, o entrevistador possui liberdade para ajustar as questões e organizar melhor a compreensão das indagações, na medida em que a entrevista está sendo realizada, buscando com isso, garantir de maneira efetiva o que está sendo perguntado.

Seguindo nosso caminhar metodológico, ao propor um curso de formação continuada, esse estudo se direciona para a pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011) tem por finalidade suscitar aos envolvidos (participantes e pesquisadores) possibilidades para dar respostas aos impasses vivenciados de forma efetiva, buscando evidenciar uma

⁵¹ Detalharemos melhor na apresentação e análise dos dados.

intervenção mais pontual para as questões desafiadoras que se apresentam, no atendimento educacional especializado; bem como, os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem. Além disso, tal metodologia insere os participantes na busca de soluções dos problemas que lhes são comuns.

Brandão (1985) afirma que a pesquisa-ação se caracteriza por um tipo de investigação que a educação e a ação social se convertem em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Deste modo, os sujeitos são estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, isto é, como agentes ativos construindo o conhecimento e intervindo na realidade social.

De acordo com Tanajura e Bezerra (2015), a pesquisa-ação contempla-se na modificação do meio e na construção de saberes, sendo utilizada nas ciências sociais, psicologia e nas áreas educacionais.

Ao descrever as características da pesquisa-ação, Tanajura e Bezerra (2015) ressaltam como caráter notável neste tipo de pesquisa a oportunidade de o pesquisador opinar durante o desenvolvimento do estudo de maneira arrojada e ativa. Sendo assim, considerando a alegação referente a oportunidade de contribuição por parte do pesquisador, a pesquisa-ação “[...] busca contribuir para formação do sujeito participativo e autônomo dentro do grupo a que pertence, colocando-o a par dos resultados obtidos com a pesquisa, não somente ao seu final, mas durante todo processo de investigação” (Tanajura e Bezerra, 2015, p. 14).

Objetivando finalizar a coleta de dados, após o encerramento da ação de formação continuada, esta pesquisa aplicou junto aos professores especializados, participantes do referido curso, um questionário, definido por Gil (2008) em seus estudos como auto aplicado por ser apresentado aos participantes respondentes de forma escrita.

Neste contexto, ao conceituar o questionário Gil (2008), destaca:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (Gil, 2008, p.121).

No que se refere às vantagens da aplicação deste tipo de instrumento na coleta de dados, Gil (2008) aponta que o questionário pode ser aplicado a diversas pessoas, mesmo

que elas estejam em locais distantes, suscita orçamentos financeiros menores, garante sigilo aos participantes respondentes da pesquisa e possibilita que as respostas sejam elaboradas de acordo com o tempo pertinente e adequado a cada sujeito especificamente

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é composto por questões que apresentam uma ordem específica e que devem ser respondidas por escrito pelos sujeitos participantes da pesquisa. Ao descrever as vantagens da aplicação deste tipo de instrumento, as autoras supracitadas destacam:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201-202).

Finalizada a fundamentação teórica dos caminhos metodológicos, nas linhas que se seguem, caminharemos no sentido de explanar com detalhes as particularidades éticas, os participantes, a contextualização do local no qual foi realizado a pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados.

Caminhando adiante...

5.1. Comitê de Ética

A presente pesquisa foi encaminhada para a apreciação do Comitê de Ética da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e contou com a inclusão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ofertado aos familiares e professores, bem como, um Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), oferecido aos estudantes.

Ambos os termos, objetivaram explicar aos sujeitos supracitados, sobre a participação e adesão na pesquisa, destacando os objetivos, riscos, benefícios e procedimentos de coleta dos dados, atingindo desta forma, as questões éticas, no tocante a garantia do sigilo.

Com base no exposto acima, a realização deste estudo, foi aprovado pelo referido Comitê, por meio do Parecer de número, 5.404.956 e CAAE 54475521.5.0000.5400 (Anexo I). Além disso, na fase inicial da coleta de dados, os participantes da pesquisa, assinaram ambos os termos, com aceite de participação.

Cabe uma ressalva em relação a elaboração do Termo de Assentimento Livre Esclarecido, este documento precisou ser adaptado para atender as especificidades dos estudantes com deficiência que atuaram como sujeitos participantes deste estudo.

5.2. Participantes da Pesquisa

O escopo do presente estudo compreende a participação de 08 (oito) professores de educação especial, regentes do atendimento educacional especializado, com ênfase aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual, que compreende uma diretoria regional de ensino, localizada no interior paulista; bem como 08 (oito) estudantes regularmente matriculados no AEE e seus respectivos familiares, contabilizando 8 (oito) responsáveis.

O Quadro abaixo traz informações numéricas sobre a quantidade de participantes da pesquisa.

Quadro 22

Quantidade de Participantes da Pesquisa	
Professores Especializados	08
Estudantes dos Anos Iniciais	08
Familiares dos Estudantes	08
Total de Participantes na Pesquisa	24

Quadro 22: Quantidade de Participantes da Pesquisa
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Destaca-se nessas linhas a forma de convite dos referidos participantes, que teve início com a apresentação da pesquisadora na unidade escolar onde se encontram lotados os professores de educação especial, na qual ocorreu uma conversa inicial com a gestão escolar e coordenação pedagógica e, na ocasião houve a apresentação do projeto, com destaque para os objetivos que se pretendeu alcançar e detalhamento dos procedimentos da coleta de dados.

Findada a apresentação do projeto de pesquisa para a gestão escolar e coordenação pedagógica, a pesquisadora colheu a assinatura da diretora escolar para fins de autorização para a realização dos estudos.

Importante destacar nestas linhas que anteriormente a presença na unidade escolar supracitada para fins de apresentação do projeto e convite aos professores para participação neste estudo, a pesquisadora contatou a Diretoria Regional de Ensino, sendo orientada na ocasião, que todo trâmite poderia ser realizado diretamente na escola, sob autonomia do gestor escolar e assim foi feito, como já descrito nas linhas acima.

Faz-se necessário destacar que o modelo do documento utilizado para fins de autorização para a realização da pesquisa na unidade escolar, se encontra disposto no item referente aos Apêndices deste trabalho, mais precisamente, Apêndice A. Além disso, optou-se também, por apresentar o parecer favorável do Comitê de Ética (Anexo I), como já descrito nas linhas acima no item referente a esta temática.

Com isso, após a conversa com a gestão escolar e coordenação pedagógica, foi marcada uma reunião com os professores especializados no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Nesse momento, abre-se um parênteses nesta tese para explicar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), decretou a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com o intuito de promover um ambiente de formação no interior das escolas e, para a concretização efetiva desta ação, são concedidas pautas, que ficam sob a liderança da gestão escolar, com temas educacionais diversificados para amparar os Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP) nas ações de formação continuada⁵².

Retomando nosso caminhar metodológico, no tocante aos Participantes da Pesquisa, nessa reunião realizada no momento de ATPC dos professores, a pesquisadora, explanou sobre seu Projeto de Pesquisa e os convidou a colaborar com os estudos. Neste momento, para fins de apreciação e aceite foi entregue o TCLE (Apêndice B), lido em voz alta pela pesquisadora e com a finalização da leitura foram recolhidas as assinaturas dos professores participantes, no presente documento.

Como o aceite dos professores especializados da educação especial, foi agendado uma reunião com os familiares dos estudantes que frequentam o AEE. Esta reunião

⁵²Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/pautasformativas/pauta/a-atpc-como-espaco-de-formacao/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

ocorreu no período noturno, no interior da unidade escolar, uma vez que a escola funciona com turmas também neste período.

Destaca-se que o período noturno foi escolhido para a realização dessa reunião para facilitar a disponibilidade dos familiares que desempenham funções remuneradas de trabalho durante o dia. Assim como foi realizado com os professores especializados, nessa reunião, novamente a pesquisadora explicou a finalidade da pesquisa realizada e os convidou, juntamente com seus filhos que frequentam o AEE, a participarem do estudo.

Finalizando junto aos familiares a explicação e a importância da pesquisa, foi entregue o TCLE (Apêndice C) que foi lido em voz alta pela pesquisadora e com a finalização da leitura, foram recolhidas as assinaturas nas linhas finais do documento, para fins de apreciação e aceite. Além disso, nesta reunião os familiares foram informados que os estudantes, os quais eles são responsáveis, também iriam assinar um termo para fins de participação, o qual chamamos de Termo de Assentimento Livre Esclarecido, devendo ser validado por eles.

Com a prévia autorização da gestão escolar, dos professores especializados e respectivos familiares, a pesquisadora agendou durante o horário de um atendimento educacional especializado, o primeiro encontro com os estudantes e na ocasião explanou sobre a pesquisa, utilizando um linguajar simples, claro o objetivo procurando aproximar-se o melhor possível das crianças.

Visando garantir uma efetiva participação e um envolvimento significativo dos estudantes, atuantes como sujeito desta pesquisa, o TALE (Apêndice D), foi lido e explicado pela pesquisadora por meio de um teatro com fantoches, a fim de facilitar a compreensão, uma vez que eles possuem deficiência, sendo, portanto, elegíveis aos serviços da educação especial e por estarem nos anos iniciais do ensino fundamental, concluiu-se que poderiam estar em processo inicial de alfabetização.

5.3. Contextualizando o Local da Pesquisa

Buscando detalhar o local no qual se realizou a pesquisa, faz-se necessário destacar que este estudo se concretizou em uma unidade escolar, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que pertence a rede estadual e que se encontra sob a jurisdição de uma Diretoria Regional de Ensino, do interior do estado de São Paulo.

Neste momento, entendemos que se faz necessário, explicar de forma breve nestas linhas que os anos finais do ensino fundamental correspondem ao 6º (sexto), 7º (sétimo),

8º (oitavo) e 9º (nono) ano. Já o ensino médio, se organiza por meio da 1ª (primeira), 2ª (segunda) e 3ª (terceira) série.

O quadro abaixo mostra a quantidade de estudantes dos anos iniciais, regularmente matriculados no AEE, na diretoria regional de ensino supracitada, considerando as especificidades que os tornam elegíveis aos serviços da educação especial. Assim como foi realizado nas linhas acima, novamente explicamos que os anos iniciais do ensino fundamental, corresponde ao 1º (primeiro), 2º (segundo), 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) ano.

Destaca-se que a escolha em contemplar nesta pesquisa, os estudantes regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, e que frequentam o AEE no contraturno, justifica-se por eles se encontrarem na faixa etária mais adequada no sentido de corresponder as demandas específicas deste estudo que versa sobre as temáticas da infância e ludicidade.

Quadro 23

Estudantes dos Anos Iniciais Matriculados no AEE na Diretoria Regional de Ensino	
Especificidades (elegível aos serviços da educação especial)	Quantidade
Transtorno do Espectro Autista	111
Deficiência Visual	02
Deficiência Auditiva	06
Deficiência Física	05
Deficiência Intelectual	33
Altas Habilidades/Superdotação	03
Total: 160 estudantes dos anos iniciais, elegíveis aos serviços da educação especial e que se encontram regularmente matriculados no AEE.	

Quadro 23: Estudantes dos Anos Iniciais Matriculados no AEE na Diretoria Regional de Ensino
Fonte: Compilação da Pesquisadora⁵³

⁵³ Os dados expostos no Quadro 23, foram concedidos à pesquisadora, pelo Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar da Diretoria Regional de Ensino, devido a uma solicitação por e-mail, na qual foi anexada o documento referente a AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA (Apêndice A), devidamente assinado pela direção da escola onde ocorreu a coleta de dados para este estudo.

A escola é uma instituição considerada de grande porte, localizada em um bairro central de um município do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 220 mil habitantes.

Esta unidade escolar foi escolhida por apresentar salas de atendimento educacional especializado, que contemplam todas as especificidades, de um público de estudantes que são apontados pelas resoluções estaduais como elegíveis aos serviços da educação especial, dentre as quais destacam-se: transtorno do espectro autista, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência visual.

Para um entendimento mais amplo e visualização melhor sobre a estrutura física da unidade escolar, esta pesquisadora optou por elaborar um quadro que se encontra disposto nas linhas abaixo e que quantificará os ambientes que existem no interior da unidade escolar.

Quadro 24

Estrutura Física Quantificada da Unidade Escolar⁵⁴	
Nome do Espaço	Quantidade
Sala de Aula	24
Sala de Professores	03
Sala Ambiente para Funcionamento do AEE	05
Sala de Informática	02
Laboratório	03
Sala de Arte	01
Sala de Leitura	01
Sala de Ginástica	01
Pátio	01
Refeitório	01
Cantina	01
Banheiro Feminino para Estudantes (Mulheres)	12
Banheiro Masculino para Estudantes (Homens)	12
Banheiro Masculino para Professores	02
Banheiro Feminino Para Professoras	02
Secretaria Escolar	02
Ginásio de Esportes	01
Sala Estúdio/Robótica/ <u>Multimaker</u>	01
Anfiteatro	01
Quadra com Cobertura	01
Quadra sem Cobertura	02
Sala de Convivência	01

Quadro 24: Estrutura Física Quantificada da Unidade Escolar

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁵⁴

⁵⁴ Os dados expostos no Quadro 24, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

Analisando o quadro acima, verifica-se que o local no qual se realizou a pesquisa é uma escola ampla que consta com 24 salas de aula, 03 salas para os professores, 05 salas ambientes, as quais funciona os atendimentos educacionais especializados, considerando as especificidades das seguintes deficiências: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

A escola conta também com 02 salas de informática, 03 laboratórios que armazenam materiais e servem como recursos para as aulas de biologia, química e física, uma sala de arte, uma sala de leitura, uma sala de ginástica, um pátio amplo com refeitório e cantina, 12 banheiros femininos para as alunas e 12 masculinos. Além disso, o local também possui, 02 banheiros masculinos para professores e 02 banheiros femininos para professoras, 02 ambientes para o funcionamento da secretaria escolar, 01 ginásio de esportes, uma sala de estúdio, na qual é realizada também aulas de robótica, um anfiteatro com capacidade para 350 lugares, uma quadra poliesportiva com cobertura, 02 quadras poliesportivas sem cobertura e, por fim, uma sala de convivência na qual atua o Professor Orientador de Convivência (POC) , que tem suas atribuições especificadas na Resolução SEDUC 44 de 18-1-2023⁵⁵ que dispõe sobre a orientação de convivência, como parte integrante do CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, e dá providências correlatas.

Para fins de complementar o conhecimento do leitor, de acordo com a Resolução supracitada, são atribuições e responsabilidades dos Professores para Orientação de Convivência,

I – Promover uma abordagem contínua para estabelecer laços, coordenar conexões e facilitar encaminhamentos dos estudantes que demandam assistência por meio da Rede Protetiva; II – Contribuir de maneira ativa com a administração escolar e o corpo docente na busca ativa por estudantes ausentes ou em situação de abandono escolar; III – Planejar, alinhar e executar com os membros da Comunidade Escolar metas a serem atingidas para melhorar o clima e a convivência na unidade escolar; IV – Promover um ambiente com práticas colaborativas, integrativas e restaurativas de cultura de paz com os estudantes e toda a equipe escolar. V – Planejar e executar estratégias de prevenção e mediar conflitos, intervindo de maneira eficaz e respeitosa em situações de desacordo ou confronto; VI – Participar das formações destinadas ao POC e demonstrar domínio das temáticas de Orientação Escolar; VII – Cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e compartilhar boas práticas; VIII – Encaminhar relatórios mensais que incluam os indicadores relevantes para as UEs, bem como as iniciativas que estão gerando resultados positivos; IX – Atualizar diariamente os comportamentos

⁵⁵Disponível

em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=02ecdc4e-2d63-4a58-9604-09b0b319e889>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

identificados dos estudantes na plataforma ou sistema do Programa Conviva (São Paulo (Estado), 2023).

Com isso, visando complementar as informações expostas nas linhas acima, apresentaremos a seguir, imagens de determinados locais que fazem parte da estrutura física da escola, local na qual se realizou a pesquisa.



Figura 1: Laboratório de Biologia
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 2: Laboratório de Biologia
Fonte: Compilação da Pesquisador



Figura 3: Laboratório de Química
Fonte: Compilação da Pesquisadora.



Figura 4: Laboratório de Química
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 5: Laboratório de Física
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 6: Quadra Poliesportiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 7: Palco e Plateia do Anfiteatro
Fonte: Compilação da Pesquisadora

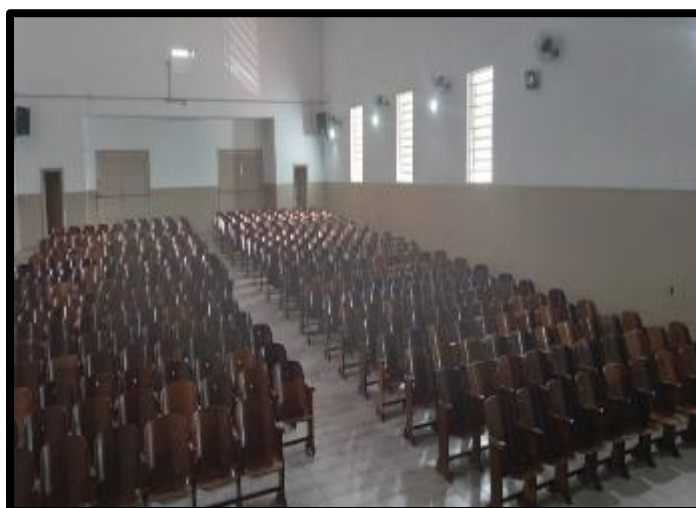


Figura 8: Plateia do Anfiteatro
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após apresentação de determinados locais que fazem parte da estrutura física da escola, faz-se necessário retomar a contextualização do local na qual se realizou a pesquisa, no que se refere aos recursos humanos da referida unidade escolar.

Sendo assim, o quadro abaixo nos mostra a quantificação de funcionários que atuam diariamente no local.

Quadro 25

Recursos Humanos Quantificado da Unidade Escolar	
Funcionário (a)	Quantidade
Professores do Ensino Fundamental	54
Professores do Ensino Médio	30
Professores de Educação Especial	09
Coordenadores de Gestão Pedagógica	02
Diretor	01
Vice Diretores	03
Gerente de Organização Escolar	01
Agente de Organização Escolar da Secretaria	04
Agente de Organização Escolar (corredores)	03
Equipe da Limpeza	05
Profissional de Apoio Escolar de Atividade de Vida Diária (PAE -AVD) ⁵⁶	04
Total: 116 funcionários	

Quadro 25: Recursos Humanos Quantificados da Unidade Escolar
 Fonte: Compilação da Pesquisadora⁵⁶

Analisando o quadro acima, observa-se que a escola possui 93 professores, que se dividem considerando as seguintes modalidades de atuação, 54 professores do Ensino Fundamental, 30 do Ensino Médio e 09 professores especializados de Educação Especial⁵⁷. Além disso, a escola possui em seu quadro de funcionários, 02 coordenadores de gestão pedagógica, 01 diretor, 03 vice-diretores, 01 gerente de organização escolar, 04 agentes de organização escolar da Secretaria, 03 agentes de organização escolar, que atuam nos corredores, 05 funcionárias para realização da limpeza e 04 profissionais de apoio escolar de Atividade de Vida Diária, totalizando 116 funcionários.

No que se refere ao número de estudantes, o quadro abaixo quantifica esta informação.

⁵⁶ Os dados expostos no Quadro 25, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

⁵⁷ Os dados mostram 09 professores especializados, regentes do AEE na unidade escolar, porém, esta pesquisa teve como participantes, 08 professores de educação especial.

Quadro 26

Dados Quantificados de Estudantes da Unidade Escolar				
Segmento	Ano e/ou Série de Escolaridade	Quantidade de Estudantes	Número de Salas	Período
Ensino Fundamental Anos Finais	6º ano	42	02 salas	Tarde
Ensino Fundamental Anos Finais	7º ano	81	03 salas	Tarde
Ensino Fundamental Anos Finais	8º ano	102	03 salas	Tarde
Ensino Fundamental Anos Finais	9º ano	110	03 salas	Tarde
Ensino Médio	1ª série	289	08 salas	Manhã
Ensino Médio	2ª série	246	07 salas	Manhã
Ensino Médio	3ª série	232	07 salas	Manhã
Ensino Médio	1ª série	71	02 salas	Noite
Ensino Médio	2ª série	132	03 salas	Noite
Ensino Médio	3ª série	175	04 salas	Noite

Quadro 26: Dados Quantificados de Estudantes da Unidade Escolar

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁵⁸

O quadro acima nos mostra a quantidade de estudantes, separados por segmentos. Faz-se necessário destacar que se optou por mostrar também o número de salas de aula, como forma de complementar a informação. Sendo assim, destacamos no período da tarde os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com 42 estudantes no sexto ano, 81 estudantes no sétimo ano, 102 no oitavo ano e por fim, 110 no nono ano.

Já em relação ao Ensino Médio, este funciona no período da manhã com 289 estudantes na 1ª série, 246 estudantes na 2ª série e 232 estudantes na 3ª série. No que se refere ao período da noite, temos na 1ª série 71 estudantes, na 2ª série 132 estudantes e na 3ª série 175 estudantes.

⁵⁸Os dados expostos no Quadro 26, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

Realizando uma somatória geral dos estudantes temos os seguintes resultados:

Quadro 27

Dados Quantificados de Estudantes no Total de cada Segmento	
Ensino Fundamental Anos Finais	335 Estudantes
Ensino Médio	1.145 Estudantes
Total de Alunos na Unidade Escolar	1.480 Estudantes

Quadro 27: Dados Quantificados de Estudantes no Total de cada Segmento

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁵⁹

Observando o Quadro 27, que se refere aos dados quantificados de estudantes em cada segmento, é possível observar uma quantidade de 335 estudantes, nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como, 1.145 estudantes no ensino médio, totalizado na unidade escolar 1.480 estudantes.

Ao apresentar a quantidade de estudantes da escola, torna-se imprescindível, destacar os sujeitos que colaboraram com os dados desta pesquisa, os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Desta forma, apresentaremos nas linhas que se seguem um quadro que quantifica os números de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial que a escola possui, considerando as especificidades das deficiências.

⁵⁹ Os dados expostos no Quadro 27, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

Quadro 28

Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial, Matriculados no Ensino Regular na Unidade Escolar.	
Especificidades (elegível aos serviços da educação especial)	Quantidade
Transtorno do Espectro Autista	16 Estudantes
Deficiência Visual	02 Estudantes
Deficiência Auditiva	01 Estudantes
Deficiência Física	03 Estudantes
Deficiência Intelectual	33 Estudantes
Deficiência Visual e Deficiência Intelectual	01 Estudante
Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Visual	01 Estudante
Total: 57 estudantes elegíveis aos serviços da educação especial matriculados na escola.	

Quadro 28: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Matriculados no Ensino Regular da Unidade Escolar

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁶⁰

Analisando o Quadro 28, referente aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, matriculados no ensino regular, observamos que a unidade escolar, possui 16 estudantes com transtorno do espectro autista, 02 estudantes com deficiência visual, um estudante com deficiência auditiva, 03 estudantes que possuem deficiência física, um estudante que possui deficiências múltiplas e que apresenta a deficiência intelectual e a visual, um estudante que possui transtorno do espectro autista e a deficiência visual.

Direcionando nossa análise para o número de estudantes que possuem deficiência intelectual, vimos que estes aparecem em maior quantidade na escola, perfazendo um total de 33 estudantes, que apresentam esta deficiência. Sendo assim, a unidade escolar, na qual a pesquisa foi realizada, possui 57 estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, regularmente matriculados no ensino regular, distribuídos entre os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Faz-se necessário destacar que todos são matriculados no AEE, no contraturno na própria unidade escolar, já que a escola possui salas de atendimento educacional especializado, que contemplam todas as especificidades das deficiências, como já citado anteriormente.

⁶⁰ Os dados expostos no Quadro 28, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

Buscando desmembrar este número de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, apresentaremos nas linhas que se seguem dois quadros quantitativos que os separam em modalidades de ensino, mais precisamente, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, segmentos atendidos pela escola.

Quadro 29

Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Anos Finais do Ensino Fundamental	
Ano de Escolaridade	Quantidade de Alunos
6º Ano	08 Estudantes
7º Ano	06 Estudantes
8º Ano	07 Estudantes
9º Ano	04 Estudantes
Total: 25 estudantes	

Quadro 29: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁶¹

Quadro 30

Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Ensino Médio	
Série de Escolaridade	Quantidade de Estudantes
1ª Série	10 Estudantes
2ª Série	10 Estudantes
3ª Série	08 Estudantes
EJA	04 Estudantes
Total: 32 estudantes	

Quadro 30: Dados Quantificados de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial Ensino Médio

Fonte: Compilação da Pesquisadora⁶²

Analisando os quadros acima, referente aos dados quantificados dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da unidade escolar na qual se realizou a pesquisa, observamos que no Quadro 29, temos 08 estudantes no 6º ano, 06 estudantes no 7º ano, 07 estudantes no 8º

⁶¹ Os dados expostos no Quadro 29, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

⁶² Os dados expostos no Quadro 30, foram concedidos à pesquisadora pela equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar.

ano e 04 estudantes no 9º ano, perfazendo um total de 25 estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental.

No que se refere ao ensino médio, o Quadro 30 nos mostra um total de 32 estudantes que se dividem em 10 estudantes na 1ª série, 10 estudantes na 2ª série, 08 estudantes na 3ª série e 04 estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com isso, após contextualizar o local de realização da pesquisa, apontando primeiramente o números de estudantes dos anos iniciais, matriculados no AEE, da Diretoria Regional de Ensino, cuja escola na qual se coletou os dados, fica sob jurisdição desta, apresentando também a quantificação da estrutura física da unidade escolar, os recursos e os estudantes, no qual buscou destacar neste último os que são elegíveis aos serviços da educação especial, passaremos a contemplar nas linhas que se seguem, a caracterização das salas do AEE, espaço principal no interior da escola, onde ocorreu todo o desenvolvimento deste estudo.

5.4. Caracterização das Salas do AEE

No que se refere a caracterização do AEE, conforme apresentado no Quadro 24 nas páginas anteriores desta tese, o interior da unidade escolar, conta com 05 salas ambientes para o funcionamento dos atendimentos, contemplando as seguintes especificidades em cada sala, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual e Deficiência Física.

No que se refere aos professores regentes do AEE, o quadro abaixo apresenta o número de professores especializados que atuam nas respectivas salas.

Quadro 31

Dados Quantificados de Professores Regentes nas Salas do AEE	
Especificidade	Quantidade de Professores Especializados
Transtorno do Espectro Autista	02 Professores
Deficiência Auditiva	02 Professores
Deficiência Física	02 Professores
Deficiência Intelectual	02 Professores
Deficiência Visual	01 Professor
Total: 09 Professores Especializados	

Quadro 31: Dados Quantificados de Professores Regentes nas Salas do AEE

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Ao observarmos o Quadro 30, temos no total, 09 professores especializados, regentes do AEE, na unidade escolar, que se dividem a partir das seguintes especificidades, no tocante ao campo de atuação docente na área da educação especial, 02 professores que atuam na sala de AEE, para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, 02 professores que atuam na sala de Deficiência Auditiva, 02 professores que atuam no espaço que corresponde ao atendimento para os estudantes que possuem deficiência física e um professor que atua na sala de deficiência visual.

Destarte, ao caracterizar as salas do AEE, deve se considerar o número de estudantes dos anos iniciais, atendidos neste espaço, já que, como citado outrora, esta modalidade de ensino faz-se contemplada como objeto de estudo nesta referida pesquisa.

Sendo assim, nas linhas que se discorrem, apresentaremos um novo quadro, referente a quantidade de estudantes dos anos iniciais atendidos nas salas do AEE.

Quadro 32

Dados Quantificados de Estudantes dos Anos Iniciais no AEE	
Especificidade	Quantidade de Alunos
Transtorno do Espectro Autista	13 Estudantes
Deficiência Intelectual	08 Estudantes
Deficiência Física	05 Estudantes
Deficiência Auditiva	01 Estudante
Deficiência Visual	01 Estudante
Total: 28 estudantes	

Quadro 32: Dados Quantificados de Estudantes dos Anos Iniciais do AEE
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Analisando o exposto acima, observa-se que na sala de AEE, na especificidade referente ao transtorno do espectro autista, temos a maior quantidade de estudantes dos anos iniciais, um total de 13 estudantes, já a sala de deficiência intelectual, conta com a presença de 08 estudantes, na sala de deficiência física, verifica-se 05 estudantes e nas salas de deficiência auditiva e visual, temos um estudante.

Seguindo na caracterização do AEE, ao direcionarmos nosso olhar para o espaço físico no qual funcionam essas salas, esta pesquisadora, observou que elas são amplas, arejadas, com lousa, janelas grandes, ventiladores e cortinas. Com exceção da sala de deficiência auditiva, que possui duas carteiras, dispostas uma de frente para a outra (Figura 9) e uma mesa quadrada ao centro (Figura 10), todas as outras salas são compostas por uma mesa redonda na qual os estudantes realizam as atividades propostas no AEE.

Cabe destacar que a sala de deficiência visual e deficiência física possuem equipamentos e recursos pedagógicos específicos para a aprendizagem dos estudantes.

Considerando esta afirmação, ressalta-se que para os estudantes que apresentam a deficiência visual, a sala possui máquina, scanner e impressora Braille, utilizada pelos estudantes cegos para registro da escrita e leitura respectivamente, lupas de mão, de pedra e eletrônicas, utilizadas pelos estudantes com baixa visão para ampliar os caracteres de um texto, soroban para realizar cálculos matemáticos, reglete e punção, instrumentos que atuam como recurso para a escrita e leitura do código Braille.

Na sala de deficiência física temos uma cadeira de rodas adaptada, plano inclinado que tem a função de ajustar a folha e/ou caderno mais próximo do corpo, engrossadores de lápis e pincel, tesoura adaptada e teclado para o computador, com colmeia acrílica acoplada, para desenvolver a coordenação motora fina e auxiliar no desenvolvimento da mobilidade, dos membros superiores, quando esta é reduzida.

Todas as salas são equipadas com televisão, impressora, um computador e um notebook para uso exclusivo dos estudantes com deficiência. Além disso, estes espaços contam com diversos materiais de consumo, dentre os quais destacam-se, ábacos, alfabeto móvel e números de madeira e plástico, colas bastão, líquidas e coloridas, papéis de diversos tipos e texturas, com cores avulsas, como por exemplo, sulfite, celofane, seda, laminado, camurça, crepom, vegetal, couché e kraft.

Possui também, lápis preto nº 02, canetas esferográficas coloridas, azul, vermelha, verde e preta, caixas de lápis de cores, canetas hidrocor, giz de cera, guache, tintas para tecidos, almofada para carimbos, apagador, apontador de lápis blocos para rascunho borracha, caderno, carimbos em geral, cartolinas brancas e coloridas, cliques corretivo, envelope, extrator de grampos, fita adesiva branca e colorida, calculadora, giz, caneta permanente para quadro branco, grafite, grampeador, grampos, lapiseira, plásticos, porta-lápis, tesoura comum e adaptada, toner, arame, barbante, caixas plásticas, de madeira e papelão, cordas, garrafas PET, potes, globo terrestre, mapas táteis e em alto relevo, manequins anatômicos, torso humano feminino e masculino, livros paradidáticos com histórias infantis e afins.

Neste momento, abre-se um parêntese para apresentar o nome de livros paradidáticos que compõem os recursos das salas onde são realizados os atendimentos educacionais especializados, que contribuem para ampliar o repertório sobre crianças com deficiência, além de desenvolver o sentimento de pertencimento diante da condição apresentada.

Dentre os livros observados pela pesquisadora, destacam-se, “O Menino que via com as Mãos” de Alexandre Azevedo; “A voz do Silêncio” de Giselda Laporta Nicolelis;

“Daniel no Mundo do Silêncio” escrito por Walcyr Carrasco; “As cores no Mundo de Lúcia” de Jorge Fernando dos Santos; “Cinderela Surda” e “Rapunzel Surda”, ambas as obras de autoria de Lodenir Karnopp.

Faz-se necessário destacar que, as salas possuem uma estante com jogos lúdicos educativos, os quais distinguem-se em baú pedagógico com diversos jogos infantis educativos, para trabalhar a psicomotricidade, jogos relacionados as emoções, jogos referentes ao corpo humano, jogos de emparelhamento e combinações, jogos de criar histórias e sequências lógicas, jogos de palitos e/ou varetas, boliche, jogos da memória e dominó, considerando os diversos campos semânticos⁶³, jogos de tabuleiro⁶⁴, jogos de força, caça palavras, bingos, jogos de mímicas, quebra-cabeça, dentre outros.

Destaca-se nestas linhas que na sala de deficiência visual, existem jogos adaptados em alto relevo, ampliados e com registros escritos, considerando o código Braile. Já na sala de deficiência auditiva, a pesquisadora pode manusear calendário, caça palavras, jogos da memória e dominó, com ilustrações da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Além dos jogos acima citados, deve se salientar que os espaços onde ocorrem o AEE, possuem também diversos tipos de brinquedos, como cozinha infantil, panelinhas, caixa registradora, kit frutas, legumes e alimentos de plástico, bonecas de plástico e de pano com tamanhos variados, ursos de pelúcia, telefone de brinquedo, bola, carrinho, helicóptero, caminhão, miniatura de animais e dinossauros de plástico, peteca, pião corda, massa de modelar, fantoches variados, brinquedos de montar e de blocos.

Com isso buscando complementar as informações dispostas acima, apresentaremos imagens das salas do AEE e dos materiais, jogos e brinquedos que nelas se encontram disponíveis.

⁶³ Animais, frutas, países, cores, números, sinônimos e antônimos.

⁶⁴ Dama, Ludo, Trilha, Jogo da Velha, Gamão, Xadrez, Banco Imobiliário, Detetive, Cara a Cara, Jogo da Vida, Lince, Imagem e Ação, Jogo da Pizza, Batalha Naval, dentre outros.

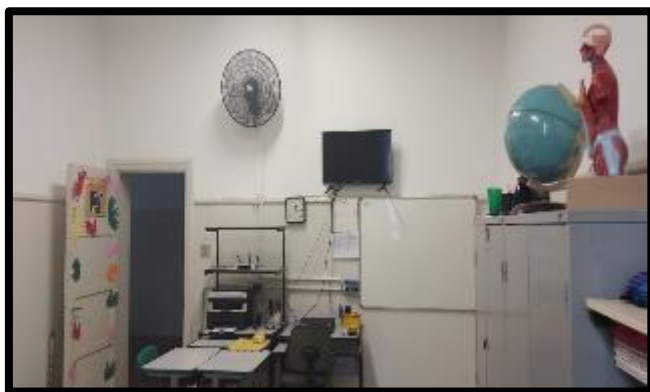


Figura 9: Sala do AEE de Deficiência Auditiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 10: Sala do AEE de Deficiência Auditiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 11: Sala do AEE de Deficiência Intelectual
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 12: Sala do AEE de Deficiência Física
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 13: Sala do AEE de Deficiência Visual
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 14: Sala do AEE de Deficiência Visual
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 15: Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista
Fonte: Compilação da Pesquisadora



16: Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 17: Brinquedos e Jogos da Sala do AEE de Transtorno do Espectro Autista
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 18: Brinquedos e Instrumento Musical da Sala de AEE de Deficiência Visual
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 19: Brinquedos da Sala do AEE de Deficiência Auditiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 20: Jogos da Sala de AEE de Deficiência Auditiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 21: Jogos da Sala de AEE de Deficiência Física
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 22: Jogos da Sala do AEE de Deficiência Intelectual
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 23: Brinquedos e Fantoches da Sala do AEE de Deficiência Auditiva
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após apresentação das imagens das salas do AEE e dos materiais, jogos e brinquedos que nelas se encontram disponíveis, passaremos para o próximo passo do caminhar metodológico.

5.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa contou com os seguintes procedimentos para fins de coleta de dados: análise dos planos de atendimento Individual (PAI), entrevista com os professores do AEE, entrevista com os familiares, entrevista com os estudantes, realização do Curso de Formação Continuada intitulado de “Mentes que Brincam” e o preenchimento do questionário pelos professores especializados, que participaram como cursistas da ação de formação supracitada.

Todos os instrumentos elencados no parágrafo acima serão descritos nas páginas a seguir.

5.6. Análise dos Planos de Atendimento Individual

A análise dos Planos de Atendimento Individual, elaborados pelos professores de educação especial que atuam junto aos estudantes elegíveis ao serviço da educação especial, ocorreu a fim de verificar o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação a presença da ludicidade, no atendimento educacional especializado - AEE.

Este documento analisado compõe o Anexo II da Instrução 14-01-2015⁶⁵, publicada no Diário Oficial do estado de São Paulo no dia 15 de janeiro de 2015, Poder

⁶⁵ Na época em que esta pesquisa foi realizada, o Plano de Atendimento Individual – PAI, era elaborado pelos professores especializados após avaliação pedagógica inicial, composta na Instrução D.O.E de 14-01-2015, para fins de matrícula no AEE. Este documento era retroalimentado, quando necessário ao final de cada semestre. Maiores informações a respeito deste documento encontram-se no link: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp. Atualmente, a Resolução SEDUC 21 de 21-06-2023, dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, trazendo em um de seus anexos, mais precisamente o Anexo II o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, que passou a ser utilizado após a publicação desta referida resolução, revogando o uso do documento PAI, que até então era utilizado na dinâmica de trabalho dos professores especializados. Maiores informações a respeito desta Resolução, encontra-se no link: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao22062023115836resol%2021%2002.pdf?Time=09:32>.

Executivo, Seção I, às páginas 31 e 32, que estava vigente no ano em que ocorreu a coleta de dados desta pesquisa.

Detalhando este documento, que se encontra disposto no Anexo II desta tese, vimos que ele é composto pela Identificação, no qual os professores especializados apontam seu nome, a diretoria de ensino na qual atuam e a escola onde fica localizada a sala de recursos, local em que ocorrem os atendimentos educacionais especializados.

Ao elaborar este documento, os professores especializados necessitavam colocar o nome dos estudantes com deficiência a data de nascimento deles, a escola da classe comum, em que se encontravam regularmente matriculados e o ano de escolaridade.

Além da identificação, registrava-se neste documento a intensidade e a necessidade de apoio que o estudante com deficiência necessitava, indicando também, quantas vezes por semana ele receberia o atendimento especializado e o respectivo horário.

Ainda sobre a estrutura deste documento, também eram descritas as habilidades que o estudante já havia desenvolvido com base no Anexo I⁶⁶, além de destacar as habilidades que seriam desenvolvidas a curto, médio e longo prazo, nas salas de recursos, bem como apontar as estratégias e atividades que seriam utilizadas ao longo dos atendimentos. Ao final deste documento, se os professores julgassem ser necessários, poderiam tecer observações que fossem relevantes ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Faz-se necessário destacar que toda documentação referente aos Planos de Atendimento Individual, foram analisadas considerando os seguintes itens dispostos no quadro a seguir.

⁶⁶ As habilidades colocadas nos Planos de Atendimento Individual se relacionam com a Avaliação Pedagógica Inicial – Anexo I, da Instrução D.O.E de 14-01-2015, que é realizada com os estudantes elegíveis ao serviço de educação especial para fins de matrícula no AEE. Maiores informações a respeito deste documento encontram-se no link: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp

Quadro 33

Itens Contemplados na Análise dos Planos de Atendimento Individual (PAI) Anos Iniciais
Descrição das habilidades dos alunos
Estratégias utilizados no AEE
Materiais e Recursos utilizados no AEE

Quadro 33: Itens Contemplados na Análise dos Planos de Atendimento Individual (PAI) Anos Iniciais
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso, o Quadro apresentado acima, mostra que a análise dos PAI contemplou a descrição realizada pelos professores especializados das habilidades que os estudantes possuem, além das estratégias, materiais e os recursos utilizados no AEE, a fim de verificar se estes documentos, apresentam considerações por parte dos professores, que envolvam a ludicidade, tema de estudo desta pesquisa.

Com base no exposto acima, apresentaremos por meio de dados numéricos um quadro que quantifica o número de planos de atendimento individual analisados, considerando as especificidades de cada deficiência e posteriormente, ainda no mesmo quadro, uma nova análise numérica em relação a quantidade de planos analisados, considerando os anos iniciais de escolaridade do ensino regular no qual os estudantes que frequentam o AEE e possuem o plano de atendimento individual, e se encontram regularmente matriculados.

Quadro 34

Análise dos Planos de Atendimento Individual – PAI em Números					
TEA	DI	DF	DV	DA	Total de PAI
13 Planos	08 Planos	05 Planos	01 Plano	01 Plano	28 Planos Analisados
Modalidades de Ensino – Ensino Fundamental					
Anos Iniciais					
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
06 Planos	03 Planos	03 Planos	11 Planos	05 Planos	28 Planos Analisados

Quadro 34: Análise dos Planos de Atendimento Individual - PAI em Números
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Tendo em vista o Quadro apresentado acima, descreveremos que foram analisados 28 PAI e, desta quantidade, podemos destacar as especificidades dos estudantes elegíveis

ao serviço da educação especial, que foram referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a quantidade de 13 planos analisados; Deficiência Intelectual (DI), 08 planos analisados; Deficiência Física (DF), 06 documentos estudados; Deficiência Visual (DV), 01 plano e Deficiência Auditiva (DA), somando 01 planos de atendimento individual analisados.

Seguindo com a descrição da análise dos PAI, considerando os dados numéricos, o quadro acima também especifica a quantidade de documentos analisados, considerando a modalidade do Ensino Fundamental que corresponde aos Anos Iniciais, que se apresentam em 06 no 1º ano; 03 no 2º ano; 03 no 3º no; 11 no 4º ano e 05 no 5º.

5.7. Entrevista com os Professores do AEE

As entrevistas buscaram averiguar as percepções dos professores de educação especial acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e a compreensão que eles possuem acerca da infância e ludicidade.

Para realização das entrevistas, destaca-se que foi utilizado um roteiro semiestruturado, contendo 12 questões, que se encontra disposto no Apêndice E desta tese, contendo no item A, a identificação dos professores, referente a idade e sexo. Já o item B, abordou a Formação docente e o item C, o Campo de Atuação, buscando trazer questões sobre o AEE e a presença da ludicidade no que se refere a prática dos professores de educação especial, durante os atendimentos com os alunos.

Foram entrevistados um total de 08 professores individualmente, como mostra o quadro abaixo, referente às respostas que trazem informações sobre a identificação, a formação e o tempo de experiência docente, bem como, o tempo em que atuação no AEE. Já as outras respostas, serão apresentadas e discutidas na análise dos dados desta pesquisa.

Quadro 35

Identificação e Formação dos Professores Especializados					
Professor	Sexo	Pós Graduação	Outra Formação	Tempo de Experiência Docente	Tempo de Atuação no AEE
Professor A	Masculino	Sim	Sim Normal Superior; Educação Especial e Letras Libras	21 anos	18 anos
Professor B	Feminino	Sim	Não	16 nos	06 nos
Professor C	Feminino	Sim	Não	13 anos	13 anos
Professor D	Feminino	Sim	Sim Educação Especial	23 anos	01 ano e meio
Professor E	Feminino	Sim	Não	21 anos	12 anos
Professor F	Feminino	Sim	Não	04 anos	1 ano e meio
Professor G	Feminino	Sim	Não	22 anos	1 ano
Professor H	Feminino	Sim	Não	04 anos	02 anos

Quadro 35: Identificação e Formação dos Professores Especializados

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Analisando as informações do Quadro acima, vemos que foram 08 professores entrevistados, sendo 07 do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os docentes, de acordo com os dados apresentados, possuem pós-graduação e dois deles apresentam também outras formações, sendo o professor A, graduado em Normal Superior, Educação Especial e Letras Libras, já a Professora G, licenciada em Educação Especial.

No que se refere ao tempo de experiência dos docentes entrevistados, vimos que a Professora C, possui o mesmo tempo de experiência docente e de atuação no AEE que é de 13 anos. Já o Professor A, possui 21 anos de tempo de experiência docente e 18 anos de atuação no AEE, a Professora B, possui 16 anos de experiência docente e 06 anos de atuação no AEE, a Professora D, possui 23 anos de docência e um ano e meio de trabalho no AEE, a Professora E, apresenta 21 anos de prática docente e 12 anos de experiência no AEE, já a Professora F, por sua vez, apresenta 04 anos de experiência docente e 1 ano e meio de atuação no AEE, já a Professora G, tem 22 anos de docência, sendo 1 ano dedicado ao AEE e, por fim, a Professora H, possui 04 anos de experiência na docência e 02 anos de trabalho no AEE.

Como informação complementar, faz-se necessário destacar que as entrevistas ocorreram inicialmente, no segundo semestre do ano de 2022, nas salas do AEE, nas quais

os professores especializados atuavam como regentes. Em 2023, no início do ano letivo, em função do processo inicial de atribuição de aulas, a equipe de educação especial da unidade escolar passou por uma reestruturação e 04 professores passaram a atuar em uma outra escola, e essa mesma quantidade, ou seja, 04 novos professores passaram a integrar a equipe.

Sendo assim, esses professores ingressantes, que chegaram no ano de 2022, foram convidados a participar da pesquisa, respeitando todas as normas éticas, como o aceite da participação, por meio da assinatura do TCLE, sendo também entrevistados pela pesquisadora, passando a compor o novo quadro de professores que atuaram como sujeitos participantes desta pesquisa, sem alterar o número de participantes, que continuou com 08 professores.

Com base no exposto, faz-se necessário destacar que o Quadro 35, apresentado nas linhas acima, foi atualizado, considerando os novos professores que passaram a compor a equipe de educação especial da unidade escolar, local de realização da pesquisa. Além disso, os professores elencados no referido quadro, participaram do projeto de formação continuada “Mentes que Brincam” que será citado nas linhas que se seguem, como um instrumento de coleta de dados, para a realização deste estudo.

5.8. Entrevista com os Familiares

A entrevista com os familiares ocorreu no sentido de averiguar as percepções que eles possuíam sobre a utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados, bem como, as contribuições que a ludicidade pode trazer para a aprendizagem.

Para realização das entrevistas, destaca-se que foi utilizado um roteiro semiestruturado com 16 questões (Apêndice F), que inicialmente abordavam a Identificação dos familiares, no que se refere a idade, ao sexo, a pessoa da família que estava sendo entrevistada e sua escolaridade. O item B, ressaltava os Dados Pessoas e Familiares, no que se refere a quantidade de filhos e a idades deles. Por fim, o item C, pontua as Questões Educacionais, objetivando conhecer como ocorre o auxílio que é dado aos filhos em casa, com as atividades escolares, bem como, a relação do estudante com o professor do AEE, a percepção que os familiares possuem acerca da utilização de jogos e brincadeiras no AEE e a contribuição que a ludicidade pode conferir à aprendizagem.

Com base no exposto, foram entrevistados um total de 08 familiares, como mostra os quadros abaixo, referente às informações da Identificação, Dados Pessoais e Familiares e Questões Educacionais.

Quadro 36

Identificação dos Familiares					
Familiares	Idade	Sexo	Pessoa da Família Entrevistada	Escolaridade	Profissão
Familiar A	35 anos	Feminino	Mãe	Ensino Médio Incompleto	Manicure
Familiar B	48 anos	Feminino	Mãe	Ensino Médio	Técnica de Enfermagem
Familiar C	39 anos	Feminino	Mãe	Graduação	Agente Educacional
Familiar D	41 anos	Feminino	Mãe	Ensino Médio	Do Lar
Familiar E	31 anos	Feminino	Mãe	Ensino Médio	Vendedora
Familiar F	43 anos	Masculino	Pai	Ensino Fundamental	Serviços Gerais
Familiar G	35 anos	Feminino	Mãe	Graduação	Do Lar
Familiar H	42 anos	Feminino	Mãe	Ensino Médio	Do Lar

Quadro 36: Identificação dos Familiares
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Ao direcionar nossos olhares para a apresentação do quadro acima, vemos que os familiares entrevistados possuem entre 35 e 48 anos, sendo em sua maioria do sexo feminino, no qual a pessoa entrevistada foi a mãe. Apenas o Familiar F é do sexo masculino, sendo o pai o participante da pesquisa entrevistado.

No que se refere à escolaridade, vemos que os Familiares D, E e H, possuem Ensino Médio completo, já o familiar A, possui o ensino médio incompleto e os familiares C e G, possuem Graduação. Temos ainda, o familiar F, que possui Ensino Fundamental.

Quanto a profissão, o quadro 36, nos mostra uma variedade de ocupações, compreendendo o familiar A que exerce a ocupação de manicure, o familiar B é técnica de enfermagem, o familiar C é agente educacional, já o familiar E trabalha como agente educacional, a familiar E, tem como profissão a ocupação de vendedora e por fim, os familiares D, G e H, trabalham com os afazeres domésticos, que no quadro exposto acima aparece como o termo, Do Lar.

Quadro 37

Dados Pessoais e Familiares		
Familiares	Quantidade de Filhos	Idade dos Filhos
Familiar A	01	10 anos
Familiar B	01	10 anos
Familiar C	03	19, 09 e 05 anos
Familiar D	03	24, 18 e 09 anos
Familiar E	02	03 e 10 anos
Familiar F	02	10 e 15 anos
Familiar G	01	08 anos
Familiar H	02	18 e 11 anos

Quadro 37: Dados Pessoais e Familiares
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

O quadro 37 mostra os dados pessoais e familiares, em relação a quantidade e idade dos filhos, no qual os familiares A e B possuem um filho, com 10 anos de idade e o familiar G, também possui apenas um filho, porém com 08 anos de idade. Já os familiares C e D possuem 03 filhos. Ao observar o quadro vemos que a idade dos filhos do familiar C é de 19, 09 e 05 anos, já os filhos do familiar D, possuem 24, 18 e 09 anos de idade. E por fim, temos os familiares E, F e H que possuem 02 filhos e a idade dos filhos do familiar E é de 03 e 10 anos, já o do familiar F é de 10 e 15 anos e do familiar H é de 18 e 11 anos.

Quadro 38

Questões Educacionais	
Familiares	Quem ajuda seu filho (a) nas atividades escolares?
Familiar A	Mãe (pessoa que foi entrevistada)
Familiar B	Mãe (pessoa que foi entrevistada)
Familiar C	Mãe (pessoa que foi entrevistada)
Familiar D	Irmã mais velha (mãe foi a pessoa que foi entrevistada)
Familiar E	Mãe (pessoa que foi entrevistada)
Familiar F	Mãe (pai é a pessoa que foi entrevistada)
Familiar G	Mãe (pessoa que foi entrevistada)
Familiar H	Mãe (pessoa que foi entrevistada)

Quadro 38: Questões Educacionais
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

O quadro 38, mostra as informações a respeito das questões educacionais, no que se refere ao auxílio que é dado aos estudantes nas atividades escolares e, ao observar as informações concedidas pelos familiares, vemos que, com exceção do familiar D, foi a mãe, que durante a entrevista apontou para a pesquisadora que a pessoa que auxilia seu filho nas atividades escolares é a irmã mais velha. Já todos os outros familiares ressaltaram que o auxílio ao filho nas atividades escolares é realizado pela mãe, por coincidência, a pessoa entrevistada.

Faz-se necessário destacar que o familiar F, foi representado pelo pai, este, assim como todos os outros, participou da pesquisa, respondendo as questões do roteiro de entrevista realizado pela pesquisadora e apontando que quem auxilia seu filho nas atividades escolares é a mãe.

5.9. Entrevista com os Estudantes

A entrevista com os estudantes aconteceu em grupo, com a intenção de conhecer as facilidades e dificuldades que possuem para realização das atividades, referente ao AEE, bem como, suas percepções acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos.

Com isso, nas linhas que se seguem apresentaremos os dados referentes às entrevistas realizadas com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial e que se encontram regularmente matriculados no AEE.

Para realização das entrevistas, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, onde foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice G), que apresentou 07 questões que buscou abordar a percepção dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas no AEE que contemplam jogos e brincadeiras.

Com base no que foi exposto, foram entrevistados um total de 08 estudantes, como mostra o quadro abaixo, referente às informações da quantidade de estudantes em cada grupo, faixa etária e a deficiência apresentada por cada um deles.

Quadro 39

GRUPO 1		
QUANTIDADE DE ESTUDANTES: 02 ESTUDANTES		
Estudante	Idade	Deficiência
Estudante A	10 anos	Deficiência Auditiva
Estudante B	10 anos	Transtorno do Espectro Autista

Quadro 39: Grupo 1 - Quantidade de Estudantes

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Como aponta o quadro acima, no Grupo 1 temos dois estudantes que possuem a mesma idade, porém um apresenta em seu diagnóstico a deficiência auditiva bilateral (nos dois ouvidos), com perda leve⁶⁷ e o outro estudante possui Transtorno do Espectro Autista, Nível II⁶⁸.

⁶⁷ De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, deficiência auditiva e surdez “[...] consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue. [...]” (São Paulo (Estado), 2021, p.34).

⁶⁸ De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, estudantes com transtorno do espectro autista, são aqueles “[...] que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou

Quadro 40

GRUPO 2 QUANTIDADE DE ESTUDANTES: 03 ESTUDANTES		
Estudante	Idade	Deficiência
Estudante C	09 anos	Deficiência Física
Estudante D	09 anos	Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Física
Estudante E	10 anos	Deficiência Intelectual

Quadro 40: Grupo 2 - Quantidade de Estudantes

Fonte: Compilação da Pesquisadora

No que se refere ao quadro referente ao Grupo 2, temos a participação de três estudantes, sendo dois com 09 anos de idade e um com 10 anos de idade. Observa-se que o Estudante C possui o diagnóstico de deficiência física, já o Estudante D apresenta transtorno do espectro autista e deficiência física e, por fim, o Estudante E traz em seu quadro clínico a presença da deficiência intelectual⁶⁹.

Quadro 41

GRUPO 3 QUANTIDADE DE ESTUDANTES: 03 ESTUDANTES		
Estudante	Idade	Deficiência
Estudante F	10	Deficiência Intelectual
Estudante G	08	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)
Estudante H	07	Deficiência Auditiva

Quadro 41: Grupo 3 - Quantidade de Estudantes

Fonte: Compilação da Pesquisadora

verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos. [...]” (São Paulo (Estado), 2021, p.34).

⁶⁹ De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, a deficiência intelectual “[...] caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais [...]” (São Paulo (Estado), 2021, p.34).

Já no Quadro que apresenta os estudantes do Grupo 3, temos a presença de 3 crianças, com 10, 8 e 07 anos de idade respectivamente. Ao observar o quadro, é possível verificar que ambos os estudantes, F e G, possuem deficiência intelectual, e o estudante H apresenta a deficiência auditiva bilateral leve.

Após a apresentação dos quadros, destacando a organização e a composição de cada grupo, no que se refere ao número de estudantes, idade e o diagnóstico da deficiência, nas linhas que se seguem, será apresentado a proposta do curso de formação continuada “Mentes que Brincam”, outro instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa, que ocorreu após a análise dos planos individuais de ensino e a finalização das entrevistas com os professores especializados, familiares e estudantes com deficiência.

5.10. Curso de Formação Continuada: “Mentes que Brincam”

Após a apresentação dos instrumentos que foram utilizados para fins de coleta de dados desta pesquisa, como a análise dos documentos referentes aos Planos de Atendimento Individual, elaborados pelos professores de educação especial e a escuta dos professores, familiares e alunos, foi proposto, no segundo semestre do ano de 2023, um curso de formação continuada, compreendendo uma carga horária de 10 horas, aos profissionais regentes do AEE, buscando enfatizar os conceitos de infância e ludicidade.

Com base no exposto acima, primeiramente foi estruturado um Cronograma com as datas dos encontros e as temáticas trabalhadas.

O quadro abaixo, mostra a estrutura do Cronograma elaborado.

Quadro 42

Cronograma		
Projeto de Formação Continuada: “Mentes que Brincam”		
Dia	Encontro	Tema Estudado
16/6/2023	Encontro 1	A importância da Ludicidade Expositivo
23/06/2023	Encontro 2	Compartilhamento de experiência entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE Interativo
30/06/2023	Encontro 3	O Lúdico na Psicologia Histórico-cultural Expositivo
Pausa para as Férias dos Professores		
28/07/2023	Encontro 4	Compartilhamento de experiência entre os professores sobre a presença da ludicidade nas atividades no AEE Interativo
4/08/2023	Encontro 5	Ludicidade no Contexto Escolar e Adaptação de Jogos e Brincadeiras Expositivo
11/08/2023	Encontro 6	Exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada Interativo
18/08/2023	Encontro 7	Responder o Questionário: Instrumento De Coleta de Dados da Pesquisa Certificação dos Participantes.

Quadro 42: Cronograma - Projeto de Formação Continuada "Mentes que Brincam"
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Observando o quadro 42, vemos que o Projeto de Formação Continuada, “Mentes que Brincam”, teve seu início no dia 16 de junho do ano de 2023 e seu término em 18 de agosto de 2023, com uma pausa para as férias dos professores de vinte e sete dias. A ação de formação teve três encontros expositivos onde foram estudados respectivamente nos encontros 1, 3 e 5, temas a respeito da importância da ludicidade, o lúdico na psicologia histórico-cultural e a ludicidade no contexto escolar e a adaptação de jogos e brincadeiras.

Além dos encontros expositivos, a proposta de formação apresentou três encontros interativos, onde foram compartilhadas experiências entre os professores sobre a importância e a presença da ludicidade, nas atividades do AEE e a exploração e discussão da relevância dos jogos adaptados presentes em salas do AEE. Destaca-se que no encontro 6, também foi proposto um trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada.

E por fim, no encontro 7 os professores receberam o Certificado de participação (Apêndice H), devidamente assinado pela pesquisadora e a professora orientadora deste estudo, bem como, validado pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp Araraquara, pelo

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Retomando o foco referente a sequência dos fatos para a concretização do curso de formação continuada, destaca-se que com o cronograma estruturado, foi montado no aplicativo online WhatsApp, um grupo intitulado, Projeto de Formação Continuada “Mentes que Brincam”, importante ressaltar que este nome foi escolhido pela pesquisadora, no qual o vocábulo “mente” aparece neste contexto, com o intuito de destacar as funções cognitivas do cérebro em situação de aprendizagem, no momento de realização da formação.

Além disso, a palavra “mente” possui sua origem no latim, *méntem*, que representa, conhecer, pensar e entender. Já o termo “brincam” foi escolhido por estar em consonância com a principal temática estudada nesta tese que é a ludicidade.

Abaixo apresentaremos a imagem escolhida pela pesquisadora para representar o Projeto de Formação Continuada, “Mentes que Brincam”, que compôs o grupo de WhatsApp, os slides dos encontros, e o certificado.



Figura 24: Imagem do Projeto de Formação Continuada “Mentes que Brincam”
Fonte: Compilação da Pesquisadora.

Faz-se necessário destacar que o grupo de WhatsApp contou com a presença dos 08 professores participantes do projeto de formação e teve como objetivo facilitar o envio

das informações a respeito do cronograma, atividades e recados necessários ao longo do desenvolvimento do curso supracitado.



Figura 25: Imagem do grupo de WhatsApp – Projeto de Formação “Mentes que Brincam”
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso, buscando complementar as informações dispostas acima, apresentaremos imagens das mensagens que foram colocadas no grupo de WhatsApp, a fim de transmitir aos professores o Cronograma da ação de formação continuada, com o apontamento das datas de cada encontro e as temáticas trabalhadas.



Figura 26: Recado Cronograma do Curso - Grupo WhatsApp (Parte 1)
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 27: Recado Cronograma do Curso Grupo WhatsApp (Parte 2)
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Todos os encontros de formação contaram com recursos tecnológicos do computador e de uma televisão de 30 polegadas, para apresentação dos slides, além de cadernos, lápis, régua, cola, tesoura e canetas que serviram para uso dos professores, durante os registros de suas ideias e reflexões acerca das temáticas trabalhadas.

Destaca-se que os conteúdos dos slides serão apresentados na íntegra, no capítulo intitulado “Formação Mentis que Brincam: reflexão e ação”, desta presente pesquisa já, nas linhas que se seguem, estão descritos os objetivos de cada encontro e uma breve apresentação das atividades realizadas.

5.10.1. Encontro 1: a importância da ludicidade

O Encontro 1 contemplou os seguintes objetivos, apresentar uma breve explanação histórica sobre o surgimento dos brinquedos, realizar uma explanação oral sobre a importância da ludicidade, com base nos teóricos estudados e apresentar o conceito de cultura lúdica.

A apresentação deste encontro ocorreu de forma teórica e expositiva, tendo ao final a solicitação de uma tarefa que foi realizada e, posteriormente, socializada pelos professores, durante o desenvolvimento do Encontro 2.

Neste contexto, a pesquisadora se apoiou em teóricos como, Negrini (1994), Brougère (1998), Cordazzo e Vieira (2007), Benjamin (2009) e Meira (2023), buscando nos aportes das referidas literaturas o advento dos brinquedos, a ludicidade e sua relevância e a cultura lúdica, a fim de contemplar os objetivos previamente elencados, buscando também enfatizar a diferença existente entre os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras.

5.10.2. Encontro 2: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE

O Encontro 2 abrangeu os seguintes objetivos, apresentar o posicionamento teórico de alguns professores, por meio das respostas coletadas com a realização da entrevista semiestruturada (instrumento de coleta de dados), no que se refere a importância de se contemplar nas atividades do atendimento educacional especializado, jogos e brincadeiras e explorar o uso e a importância dos jogos presentes nas salas de atendimento educacional especializado, por meio do compartilhamento de ideias dos professores.

Este encontro se baseou em uma diretriz interativa no intuito de ressaltar a significância da ludicidade, permitindo a interação entre os professores, no tocante ao

levantamento das opiniões que eles possuíam acerca da importância de se contemplar nas atividades do atendimento educacional especializado os jogos e brincadeiras.

5.10.3. Encontro 3: o lúdico na psicologia histórico-cultural

O Encontro 3, organizou-se por meio de uma explanação teórica e apresentou os seguintes objetivos, realizar uma explanação oral sobre os pressupostos da psicologia histórico-cultural, considerando os estudos dos seguintes teóricos, Leontiev, Vygotsky, Luria, Kostiuk, Golder, Facci e Meira e contextualizar por meio de uma explanação oral a ludicidade na psicologia histórico-cultural, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos.

Com base no exposto acima, este encontro apresentou ao final, uma tarefa que deveria ser realizada pelos professores e socializada no Encontro 4. Além disso, este dia de estudo permitiu um posicionamento teórico da pesquisadora, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Considerando as ideias expostas acima, destaca-se neste parágrafo, que o presente encontro buscou enfatizar teoricamente os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, bem como, a existência da ludicidade na psicologia histórico-cultural, salientando a função social do educador.

5.10.4. Encontro 4: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a presença da ludicidade nas atividades no AEE

Ao apresentar o Encontro 4, destaca-se que este teve um direcionamento interativo a partir dos objetivos a seguir elencados, apresentar o posicionamento de alguns professores, por meio das respostas coletadas com a realização da entrevista Semi Estruturada (instrumento de coleta de dados da pesquisa), no que se refere a maneira como contemplam nas atividades do atendimento educacional especializado, jogos e brincadeiras e compartilhar entre os professores ideias de jogos e brincadeiras para serem realizadas no atendimento educacional especializado.

Este encontro buscou enfatizar também, o lúdico na psicologia histórico-cultural, proporcionando momentos de interação entre os professores, levantando algumas das respostas que foram concedidas por eles anteriormente, durante o momento de realização

da entrevista semiestruturada, considerando a seguinte indagação: Você contempla nas atividades, jogos e brincadeiras?

Além disso, os professores socializaram exemplos de jogos e brincadeiras e a forma de aplicação dessas atividades em suas ações pedagógicas, considerando os registros⁷⁰ trazidos por eles.

5.10.5. Encontro 5: ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras

O quinto encontro, apresentou a partir uma proposta teórica e expositiva, os seguintes objetivos, realizar uma explanação oral, sobre a ludicidade no contexto educacional; promover uma breve reflexão sobre a formação do professor no tocante a ludicidade no contexto educacional e refletir e discutir com os professores a importância da adaptação de jogos e brincadeiras que contemplem os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, durante o AEE.

Nesta proposta de encontro foi apresentada pela pesquisadora por meio de uma explanação teórica a ludicidade no contexto escolar, considerando os estudos realizados por Cordazzo e Vieira (2007) no artigo intitulado, “A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento”, composto no volume 07, número 01 da revista “Estudos e Pesquisas em Psicologia” elaborada pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ).

Considerando as citações teóricas do estudo supracitado, ainda no encontro 5, a pesquisadora abordou a formação e a ação pedagógica do professor, bem como, questões acerca da linguagem, do brincar, da aprendizagem, do aspecto social, do desenvolvimento cognitivo e intelectual e as contribuições que os jogos e as brincadeiras podem trazer para as crianças, jovens e adultos.

E para finalizar, foram os jogos lúdicos adaptados, presentes nas salas do atendimento educacional especializado, por meio de reflexões e discussões que permearam as possibilidades de utilização dos jogos com os estudantes que possuem deficiência.

⁷⁰ Tarefa do Encontro 3.

5.10.6. Encontro 6: exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada

O Encontro 6, apresentou uma dinâmica de interação e contou com os seguintes objetivos, explorar o uso dos jogos adaptados presentes nas salas do AEE , que foram levados pelos professores, no curso de formação continuada, discutir a importância dos jogos e brincadeiras adaptadas para os estudantes com deficiência no AEE e elaborar e registrar em um papel, a partir de um roteiro pré estabelecido, um jogo ou uma brincadeira adaptada que posteriormente pudessem ser confeccionados para serem utilizados no AEE.

5.10.7. Encontro 7: questionário e certificação

O último encontro, mais precisamente o Encontro 7, se estruturou a partir dos seguintes objetivos, aplicar o Instrumento de Coleta de Dados - Questionário - nos professores da educação especial, a fim de verificar se os conceitos estudados na ação de formação continuada, proposta pela pesquisa de doutorado intitulada, Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado, contribuíram para criar possibilidade na busca de soluções para possíveis lacunas existentes, no que se refere ao conceito de ludicidade e entregar a certificação, referente a conclusão do curso de formação continuada, proposta pela pesquisa de doutorado intitulada, “Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado”.

Ao apresentar o Encontro 7, faz-se necessário destacar que após receberem o Certificado, a pesquisadora aplicou o questionário, como um instrumento de coleta de dados, que buscou informações dos professores de forma individual e escrita, abrangendo os itens referentes à identificação, formação acadêmica, questões pessoais e formativas e reflexões sobre a prática docente.

Assim, com base em tudo que foi exposto nos caminhos metodológicos desta pesquisa, no qual foram destacados itens referentes a fundamentação teórica, abordagem, comitê de ética, sujeitos participantes, local de realização e procedimentos de coleta dos dados, finalizamos este capítulo e apresentaremos nas páginas que se seguem os resultados e as discussões deste estudo.

Seguimos para os resultados e as discussões, deixando nestas páginas, a leveza e a sensibilidade do poema de Maria Quintana que compreendia o brincar e a infância como constituintes imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano, abordando em sua escrita, a essência infantil, utilizando palavras singelas e lúdicas (Caruso, 2020).

Recordo ainda...Recordo ainda... E nada mais me importa aqueles dias de uma luz tão mansa que me deixavam, sempre de lembrança algum brinquedo novo à minha porta...mas veio um vento de desesperança soprando cinzas pela noite morta! E eu pendurei na galharia torta todos os meus brinquedos de criança...estrada afora após segui...mas aí, embora idade e senso que aparente, não vos iluda o velho que aqui vai: eu quero meus brinquedos novamente! Sou um pobre menino... acreditai... que envelheceu, um dia, de repente! (Quintana, M).

Nos encontramos logo mais....



RESULTADOS E DISCUSSÃO

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao contrário do que muita gente imagina, a gente não nasce pronto e vai se gastando, a gente nasce não pronto e vai se fazendo.
Mário Sérgio Cortela

6.1 Mapeamento das percepções dos professores, dos familiares e dos estudantes acerca do uso de jogos e brincadeiras no atendimento educacional especializado.

6.1.1 Plano de atendimento individual (PAI).

Iniciaremos este tópico analisando primeiramente as percepções dos professores acerca do uso de jogos e brincadeiras no AEE. Neste sentido, ao observarmos a compreensão dos educadores sobre a ludicidade, consideramos os Planos de Atendimento Individual, elaborados por eles.

Como forma de contextualizar a relevância deste documento, destacamos que no período em que foi realizado este estudo a rede educacional do estado de São Paulo, seguia os princípios da Resolução SE 68/2017 que dispunha sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial⁷¹, na rede estadual de ensino e em seu artigo 17 apontava como atribuição do professores especializados “[...] elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores [...]” (São Paulo (Estado), 2017).

Faz-se necessário destacar que a terminologia utilizada nos diversos estudos e documentos legais a nível federal referente a este documento supracitado é Plano Educacional Individualizado (PEI), encontramos também, a terminologia Plano de Ensino Individualizado.

Com base no exposto acima, destacamos que os termos neste trabalho, serão utilizados, considerando o contexto do local em que a pesquisa foi realizada e/ou as obras acadêmicas estudadas.

Neste sentido, na busca de seguir contextualizando a importância da elaboração deste documento, destacamos o estudo de Souza e Souza (2023) que ao definir o PEI,

⁷¹ Terminologia utilizada neste período. Atualmente com a Resolução SEDUC 21/2023 que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, o termo utilizado é estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

ressaltam que este plano educacional possibilita o direcionamento e o foco dos professores de educação especial, no tocante a aprendizagem dos estudantes com deficiência, já que os registros e análises do conteúdo ali apontado, possibilitaram a elaboração de atividade adaptadas que contribuirão para o processo de inclusão educacional.

Desta feita, destaca-se que o PAI⁷² é uma ferramenta crucial e configura-se como um documento estratégico que orienta a ação pedagógica dos professores da educação especial. Este plano deve ser feito de maneira a atender às singularidades de cada estudante, respeitando suas especificidades e potencialidades, além de possibilitar um percurso de aprendizagem ajustado às suas necessidades.

Com isso, destacamos que a proposta deste tópico, ao iniciarmos o capítulo referente a “Resultados e Discussão”, visa a análise e argumentação dos Planos de Atendimento Individual elaborados pelos professores da educação especial, com foco no papel da ludicidade como uma ferramenta de intervenção pedagógica.

Para tanto, relembramos o conteúdo do Quadro 34⁷³, no qual destaca que a análise do PAI, ocorreu considerando a forma como os professores descreviam os itens referentes às habilidades dos alunos, as estratégias, os materiais e os recursos utilizados no AEE, como intuito de verificar de que forma a ludicidade aparece neste documento que, considerando as ideias de Tannús Valadão é “[...] um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência.[...]” (Tannús Valadão, 2013, p.54).

Neste momento, faremos um recorte desta análise, considerando para fins de apresentação dos resultados os itens referentes a descrição realizada pelos professores especializados, considerando as estratégias, os materiais e recursos utilizados no decorrer do desenvolvimento dos atendimentos.

Assim, ao analisar especificamente os itens descritos acima, nos 28 (vinte e oito) planos analisados, a pesquisadora encontrou informações referentes a ludicidade em 24 (vinte e quatro) PAI, sendo colocada da seguinte maneira:

⁷² Utilizando a terminologia da rede educacional do estado de São Paulo, contexto desta pesquisa.

⁷³ Volume 1, página 161.

[...] demonstrou interesse em jogos de raciocínio matemática e jogos eletrônicos no notebook.

[...] O aluno permanece atento e concentrado nas atividades por meio do apontamento na rotina dos atendimentos, na qual aparece ao final de cada atividade os jogos eletrônicos no computador.

[...] se tratando de jogos online eletrônicos tem uma grande estima por Roblox.

[...] O aluno está muito sugestionado pelos jogos eletrônicos, interferindo no desejo de buscar outras atividades, como aprendizagem (escrita e numérica).

[...] facilidade para jogos eletrônicos no celular [...]⁷⁴.

O aluno gosta de jogos e jogos eletrônicos [...].

O estudante mostra interesse por jogos eletrônicos com armas [...].

[...] Relata gostar de jogos eletrônicos de tiros, que envolve passar fases e jogos de moda, onde se cria bonecos para competir em passarelas de moda.

Por meio da análise dos fragmentos das escritas dos professores de educação especial apontadas acima, observamos que o interesse pelos jogos eletrônicos se faz presente na dinâmica de aprendizagem dos estudantes com deficiência que frequentam o AEE.

Destarte, no cenário brasileiro, temos o estudioso Moita (2007) que elenca em suas reflexões perspectivas de aprendizagem direcionadas pelos jogos eletrônicos, na qual, de acordo com este autor, este tipo de jogos contribui para a elaboração de um programa de ensino efetivo e significativo, na busca de estimular a socialização em locais e tempos reais. Assim, no ambiente dos jogos

⁷⁴ O interesse e facilidade pelos jogos eletrônicos no celular aparece em 06 (seis) Planos de Atendimento Individual.

[...] os jogadores têm a possibilidade de construir sua identidade, pertencer a um grupo, tomar consciência de seus próprios desejos, estabelecer relações, construir novas sociabilidades. Trata-se de aprendizagens que trafegam por outros campos vivenciais, não-escolares e acadêmicos (Moita, 2007, p. 107).

Refletindo sobre a citação de Moita (2007), ao apontar que os jogos eletrônicos possibilitam aos jogadores o pertencimento a um determinado grupo e contribuem para a construção de relações sociais entre os seres humanos, destacamos que estes argumentos são de extrema importância para o desenvolvimento efetivo dos estudantes com deficiência, no sentido de ampliar sua rede de contatos, já que ao interagir com outros em um contexto de jogo, as pessoas com deficiência podem aprender a lidar com diferentes situações sociais, o que é crucial para seu desenvolvimento pessoal e social, diminuindo assim o capacitismo que é o preconceito social em relação as pessoas que possuem algum tipo de deficiência (Sasaki, 2007).

Além disso, por meio dos jogos eletrônicos, as barreiras de comunicação são frequentemente quebradas, permitindo que indivíduos de diferentes habilidades se conectem e compartilhem experiências.

Ao analisar a preferência dos estudantes que frequentam o AEE por jogos eletrônicos, apontados nos PAI, faz-se necessário destacar que tais jogos estão suscitando intensas críticas na sociedade, especialmente em relação ao seu impacto nas crianças.

Muitas pessoas expressam preocupações sobre a exposição excessiva a telas, o potencial para o vício e a influência de conteúdos violentos. Além disso, há um debate sobre como esses jogos podem afetar o desenvolvimento social e emocional das crianças, já que o tempo gasto jogando pode reduzir as interações face a face.

Por outro lado, é importante reconhecer que os jogos eletrônicos também podem ter benefícios, no sentido de desenvolver habilidades como resolução de problemas, trabalho em equipe e permitir o desenvolvimento da coordenação motora fina, o que é extremamente importante para os estudantes que possuem transtorno do espectro autista (TEA), já que uma das características específicas no que tange o diagnóstico se relaciona com a dificuldade na coordenação motora fina e grossa, como nos mostra a citação abaixo encontrada no artigo “Estudo Comparativo Acerca do Desempenho Motor entre Grupo Controle e Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dos autores, Ataíde, Ribeiro, Miranda, Guimarães, Okuda e Silva (2023).

A pessoa com TEA apresenta características específicas que ocasionam um déficit no desenvolvimento infantil. Dentre as limitações são encontrados os déficits motores, que são reconhecidos pelo DSM V dentro das características associadas que dão suporte ao diagnóstico de TEA, e que podem ser observados a partir de comprometimentos presentes de forma constante como: a marcha atípica, dificuldades na coordenação motora fina e grossa, andar na ponta dos pés, entre outros fatores apontados como atípicos (Ataide, Ribeiro, Miranda, Guimarães, Okuda e Silva, 2023, p. 1559 – 1560).

Sobre os benefícios dos jogos digitais, os autores Brito e Sant’ana (2020), ao estudarem a formação docente e os jogos digitais no ensino de matemática, pontuam que,

Um recurso que pode trazer contribuições significativas ao ambiente de ensino e aprendizagem e que vem sendo objeto de pesquisa de muitos estudiosos é o jogo. Este, agora no formato digital, agrega novos elementos que maximizam as interações, movimentos, fantasia, cores e sons e instigam a nova geração a permanecer imersa em um mundo paralelo por horas, de certo modo, adquirindo aprendizagens no sentido mais amplo (Brito e Sant’ana, 2020, p. 420).

Ainda sobre os jogos digitais, Prensky (2012) ressalta que tais jogos se encontram disponíveis em smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos e integram uma parte significativa na vida de muitos estudantes, além de possuírem elementos que atraem e incentivam as pessoas a se envolverem nas tarefas, buscando alcançar metas e objetivos. Ao incorporarmos esses recursos na educação, é fundamental que adotemos abordagens que promovam a criatividade e o interesse dos alunos.

Neste sentido,

O docente necessita estar atento ao planejamento adequado quanto ao emprego do jogo digital em sala de aula, pois este pode ser usado como um instrumento para promover um melhor engajamento do aluno no processo de aprendizagem ou como uma mera ferramenta para aprimorar a repetição de exercícios. Destarte, uma análise de como esse recurso pode ser inserido no ensino e a metodologia usada pode fazer a diferença nos resultados (Brito e Sant’ana, 2020, p. 420 – 421).

Temos que considerar que as crianças e os jovens da atualidade estão interligadas e se relacionam diariamente com ambientes digitais e, esta interação se faz presente em

suas falas de diversas formas, porém; os autores, Alves, Rios e Calbot (2014), destacam em seus estudos, o seguinte argumento exposto abaixo, no tocante a era digital.

[...] se encontra distantes do universo da escola que intensifica o fosso geracional entre professores e alunos, desconsiderando que estas mídias, e especialmente os games, podem se constituir em espaços de aprendizagem para potencializar diferentes habilidades cognitivas [...] (Alves, Rios e Calbot, 2014, p. 24).

Sobre este distanciamento entre o ambiente digital e as escolas, cabe aqui uma consideração, destacando as contribuições de Lévy (1999), ao pontuar que as inovações tecnológicas estão transformando a sociedade, ressignificando a forma como refletimos e adquirimos conhecimento por meio de um ambiente que está se estruturando a partir da construção de padrões inovadores.

Neste sentido, Brito e Santana (2020), compreendem que as novas tecnologias em seu formato digital “[...] possibilitam novos modos de comunicação e têm como principais características a agilidade, a horizontalidade e a possibilidade de manipulação do conteúdo e informação [...]” (Brito e Santana, 2020, p. 419)

Neste contexto, a escola não pode ser esquecida ou se distanciar desta realidade, faz-se necessário que ela se adapte aos tempos inovadores, buscando se equipar com materiais eletrônicos que serão definidos como recursos pedagógicos, correspondentes as tecnologias as quais os estudantes se defrontam para além dos muros escolares, objetivando transformar o ambiente escolar em algo ativo, que impulse o estudante a construir seus saberes (Weiss et al. 2001).

Sobre a afirmação acima, esta pesquisadora pontua que se adequar às novas tecnologias exigidas pela sociedade contemporânea não tem sido uma tarefa fácil para a escola, já que possuem inúmeras necessidades para se atualizarem frente à nova realidade digital.

Primeiramente, muitas instituições podem não ter recursos financeiros suficientes para investir em tecnologia adequada, como computadores, tablets e acesso à internet de qualidade. Além disso, a formação contínua dos professores é essencial, mas nem sempre existem ações de formação disponíveis que os auxiliem a se familiarizar com as novas ferramentas e metodologias de ensino.

Outro desafio é a resistência à mudança, tanto por parte de educadores quanto de estudantes e responsáveis, já que essas pessoas podem estar acostumadas a outros métodos de ensino. A incorporação de novas tecnologias no currículo exige tempo e planejamento, e está acontecendo de forma contínua e processual, considerando os obstáculos no caminho, por um sistema educacional outrora sobrecarregado.

Por fim, concluímos esta breve reflexão afirmando que a diversidade de habilidades digitais entre os estudantes também pode dificultar a implementação das tecnologias, já que nem todos possuem o mesmo nível de acesso ou conhecimento.

Desta feita, os argumentos expostos acima por esta pesquisadora, tornam a atualização das escolas frente a esta nova era tecnológica, um processo complexo e gradual, mas essencial para preparar os futuros cidadãos e atender aos anseios dos estudantes que se sentem motivados quando a ação pedagógica envolve recursos tecnológicos, como vimos na análise dos PAI.

Seguindo com os fragmentos das escritas dos professores de educação especial no PAI sobre a ludicidade, encontramos as seguintes evidências descritas nas linhas que se seguem, referente a importância de jogos e brincadeiras para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, durante o AEE.

[...] durante os atendimentos, o aluno demonstrou interesse em jogos e atividades que apresentam movimentos. Interessa-se por brincadeiras no qual ele faça o papel do personagem Hulk [...].

[...] o aluno gosta muito de escrever pequenos textos com giz dentro do bambolê [...].

*[...] possui uma ótima interação nas atividades quando elas possuem brincadeiras e jogos lúdicos [...].*⁷⁵

*[...] O aluno demonstrou interesse em jogos e atividades pedagógicas por meio de jogos [...].*⁷⁶

⁷⁵ Essa resposta aparece em 2 (dois) Planos de Atendimento Individual.

⁷⁶ Essa resposta aparece em 2 (dois) Planos de Atendimento Individual.

[...] O estudante mostra-se interessado em desenvolver as atividades quando elas possuem jogos da memória com a temática de animais [...].

O aluno tem facilidade para se manter concentrado nas atividades pedagógicas quando estas envolvem jogos, principalmente em jogos de concentração e habilidades matemáticas, [...].

[...] ele gosta muito de jogos para aprender os conteúdos [...].

O aluno gosta de jogos da memória e tem facilidade para aprender o que está sendo ensinado quando este tipo de jogo é utilizado.

O estudante mostra-se interessado por jogos, pesquisas na internet e brincadeiras que trabalhe o raciocínio lógico-matemático [...].

Analisando as escritas dispostas acima, observou-se que a ludicidade é colocada com uma ferramenta que possibilita e motiva a atenção e concentração dos estudantes frente ao que está sendo trabalhado pedagogicamente, durante os atendimentos educacionais especializados.

Neste sentido, recorrendo à teoria, citamos nestas linhas Kishimoto (2002) já que em seus estudos ela aponta que a ludicidade proporciona uma aprendizagem motivadora, possibilita um entendimento mais efetivo do que está sendo ensinado. Esta autora destaca ainda que ao vivenciar situações que se relacionam com sua realidade diária, por meio dos jogos e brincadeiras, a criança possui inovadoras oportunidades de elucidar e reproduzir a vida concreta, colocando em evidência suas demandas, suas vontades e seus afetos, construindo seu conhecimento, conferindo significado para a sua aprendizagem.

Ao pensarmos no contexto de conferir significado para a aprendizagem, Weiss (2004), aponta que o lúdico neste sentido não pode ser estruturado sem objetivos específicos, mas sim como um planejamento direcionado.

Com base no exposto acima, direcionamos nosso olhar para esta pesquisa objetivando frisar nestas linhas que as escritas redigidas pelos professores sobre os

interesses e as preferências dos estudantes com deficiência por atividades que envolvam a ludicidade, possibilitam um olhar mais direcionado para planejar atividades com objetivos definidos a partir da presença do lúdico, conferindo assim uma aprendizagem mais efetiva, como estamos vendo nas teorias estudadas até o presente momento.

Desta feita, os jogos e as brincadeiras são estratégias que os professores podem utilizar a fim de oportunizar atividades pedagógicas dinâmicas, criativas, alegres e prazerosas, possibilitando um aprendizado de qualidade, por meio de uma estratégia eficaz (Souza, Gonçalves e Lima, 2023).

Assim, o lúdico é considerado prazeroso por sua capacidade de envolver a criança de forma plena e intensa. É através desse envolvimento emocional que a atividade se torna motivacional, contribuindo para que as crianças aprendam em situações nas quais possam participar ativamente. Além disso, contribui para que elas transponham obstáculos que lhes são propostos e expandam a criatividade (Souza, Gonçalves e Lima, 2023, p.342).

Direcionando nosso olhar para a escrita dos professores no PAI, que estão dispostas nas linhas acima, verificamos que os estudantes com deficiência se mostram interessados e motivados quando a situação de aprendizagem envolve jogos diversos.

Neste sentido, trazemos para essa discussão Putton (2021), que escreve sobre as possibilidades que os jogos apresentam no tocante a construção de relações sociais, desenvolvimento cognitivo, coletivo e fraterno, possibilitando a conexão da criança com o mundo externo, por meio da externalização de sua energia, elaboração de ideias, estabelecimento de causas e consequências sobre seus atos e socialização com o próximo.

Ainda sobre os jogos, de acordo com Huizinga (2024),

Uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana [...] é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2004, p.33).

Seguindo com nossa análise, direcionamos nosso olhar para as estratégias utilizadas nos atendimentos educacionais especializados, elencadas pelos professores no PAI, que se encontram descritas no Quadro apresentado nas linhas que se seguem:

Quadro 43

Estratégias utilizadas no AEE descritas no PAI	
Recursos pedagógicos para que o aluno seja incentivado a se expressar, alfabetizar e pesquisar.	Video com temas que estejam relacionados com o interesse dos alunos
Trabalho em Grupo	Painel de atividades psicomotoras
Jogos Lúdicos e de Regras	Livros
Leitura de Histórias	Textos contendo imagens de dinossauros, princesas e unicórnios.
Atividades Manuais	
Exercício de Raciocínio Lógico, por meio de situações do cotidiano	Vídeos no Youtube.
Colagem e Recortes de Gibis e Revistas	Leitura, Conto e Reconto de Histórias.
Atividades que promovam momentos de interação com a família	Jogo de Dominó
Jogos Diversos	Jogos de Encaixe
Trabalhar conceitos de forma lúdica, através de jogos	Sites educativos com jogos eletrônicos
Brincadeiras que promova desafio	Materiais concretos e visuais
Situações do cotidiano que desenvolva raciocínio lógico	Relacionar conteúdos curriculares com situações do cotidiano.
Leituras e interpretação de textos paradidáticos	Vocabulário simples e objetivo
Poemas e Poesias	Situações problemas relacionadas à vivência do estudante
Músicas	Fala e leitura em voz alta
Caça Palavras	Espaço Organizado
Palavras Cruzadas	Atividades de lógica e de regras
Jogos Lúdicos e Didáticos	Cantigas
Internet	Quebra-Cabeças
Obras de Arte	Adivinhações
Sequência Lógica	Jogo do Sete Erros
Computador	Atividades com bambolê

Quadro 43: Estratégias utilizadas no AEE descritas no PAI
 Fonte: Compilação da Pesquisadora.

Assim, ao analisarmos o quadro acima, referente às estratégias utilizadas no AEE, que se encontram descritas pelos professores no PAI, observa-se que a ludicidade aparece por meio das seguintes expressões: jogos lúdicos de regras, jogos diversos, trabalhar conceitos de forma lúdica através dos jogos, brincadeiras que promovam o desafio, jogos lúdicos e didáticos, jogos de dominó, jogos de encaixe, sites educativos com jogos eletrônicos, cantigas, quebra-cabeça, adivinhações, jogo dos sete erros e atividades com bambolê.

Recorrendo a teoria sobre a definição de estratégias de aprendizagem, temos Boekaerts (2006), que ressalta este conceito como sendo sequências de técnicas e atividades que objetivam oportunizar um conhecimento mais acessível sobre o que está sendo ensinado. Ao buscar definir este conceito também, os autores Silva e Sá (1997), apontam que estratégias de aprendizagem quaisquer metodologias que contribuem para que os estudantes realizem uma determinada tarefa.

Caminhando na busca desta definição, o estudo de Neta e Gomes (2016) nos mostra que:

[...] o favorecimento do uso das estratégias é influenciado pela mediação do professor, que é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das fragilidades e das potencialidades dos alunos e da situação-problema (Neta e Gomes, 2016, p. 50).

Segundo Neta e Gomes (2016), se faz necessário que o professor do AEE, pondere o conhecimento prévio apresentado pelos estudantes com deficiência, com o intuito de organizar as estratégias pedagógicas, buscando direcioná-las para as potencialidades destes, a fim de que sua prática docente se organize na busca de uma aprendizagem que possibilite autonomia e participação ativa dos estudantes em seu processo de conhecimento, além de contribuir para que eles utilizem o aprendizado adquirido em outros contextos escolares, como, por exemplo, na sala de regular.

Desta feita, as estratégias pedagógicas utilizadas no AEE são fundamentais para garantir que todos os estudantes com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. Neste sentido, os professores desempenham um papel crucial nesse processo, e suas contribuições apontadas no PAI são essenciais para possibilitar participação e aprendizagem.

Retomando nosso olhar para esta referida pesquisa, destaca-se que a utilização de estratégias pedagógicas com enfoque na ludicidade no AEE é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Os professores, ao elaborarem o PAI, reconhecem que a ludicidade não apenas torna o processo de ensino mais atrativo, mas também facilita uma compreensão mais efetiva do que está sendo ensinado.

Ao observarmos o Quadro 43, veremos que uma das estratégias utilizadas pela professora na AEE que esse encontra relacionada com a ludicidade é o quebra-cabeça. Dentro deste contexto, as autores Neta e Gomes (2016), ao escrever sobre as estratégias de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual no ambiente do AEE, exemplifica com prática pedagógica uma atividade que envolve o quebra cabeça com uma das cenas da história infantil “Os três porquinhos”, cujo objetivo foi desenvolver atenção, memória e concentração e estabelecer relação entre a parte e o todo de uma cena de uma história, cujos procedimentos e intervenções durante a atividade foram direcionados da seguinte forma:

1. Apresentar o quebra-cabeça ao aluno. 2. Solicitar ao aluno que ele observe a cena e os detalhes da imagem. 3. Solicitar que ele desmonte a imagem do quebra-cabeça. 4. Pedir que monte o quebra-cabeça. 5. Questionar o aluno com a finalidade de identificar quais as estratégias que ele utilizou para identificar as partes da cena que compõe o todo, como, por exemplo: Por que você escolheu essa peça? Será que essa peça pode ser encaixada nesse lugar? Por quê? O que você formou? (Neta e Gomes, 2016, p. 63).

Considerando o exemplo exposto, destacamos que na análise dos PAI, no que tange às estratégias de aprendizagem no contexto da ludicidade, no ambiente do AEE, não foram encontrados registros referentes aos objetivos, procedimentos e intervenções que são realizadas durante a atividade. O resultado desta ausência de registro fez com que a pesquisadora abordasse esse assunto como sendo um dos temas trabalhados no curso de formação continuada “Mentes que Brincam”, mais precisamente no Encontro 2, referente ao compartilhamento de experiências entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE e Encontro 6, por meio da exploração e discussão da relevância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE⁷⁷.

Com base no exposto acima, essas estratégias lúdicas, como vimos no Quadro 43 podem incluir jogos, brincadeiras e atividades interativas, ajudam a desenvolver

⁷⁷ Apresentaremos estes resultados nas páginas que se seguem, mais precisamente nos tópicos 7.2 no qual será realizado um mapeamento da ação de formação continuada “Mentes que Brincam”.

habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Além disso, elas promovem a motivação e o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Assim, após apresentar os registros dispostos nos PAI pelos professores de educação especial, no que tange às informações referentes a ludicidade; bem como, as estratégias utilizadas, a fim de elencar quais destas estratégias oportunizam o lúdico, destacamos nas linhas abaixo os recursos e materiais utilizados no decorrer do desenvolvimento do AEE.

Desta forma, os quadros a seguir, apresentam os recursos e materiais, utilizados durante a AEE, sendo descritos pelos professores no PAI, considerando as seguintes informações:

Quadro 44

Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI - I			
Jogo de imitação de sons e movimentos	Audiobooks	Vídeos	Jogo da Pescaria de Adição e Subtração
Jogo de xadrez	Recursos Tecnológicos e Digitais	Jornais	Jogo Lince
Jogos de montar com palavras	Materiais Adaptados Variados	Jogos Pedagógicos	Jogo Pescaria com Numerais.
Televisão	Fotos, objetos ou figuras.	Massinha de Modelar	Trava Línguas
Livros da biblioteca da escola	Textos Curtos	Canetão	Jogos Educativos
Jogo Lego Inteligente	Jogos e materiais para manipulação	Músicas	Jogo Detetive
Tirinhas	Livros e Poesias infantis	Instrumentos Musicais	Quebra-Cabeça
Figuras Geométricas	Atividades Manuais	Celular com Softwares Educativos	Jogo Cara-Maluca
Livros com Fontes Ampliadas	Exercícios de Raciocínio Lógico	Caça Palavras	Jogo de Encaixe
Plano Inclinado	Sucatas	Jogo dos Sete Erros	Jogo Boliche com Palavras
Lupa de Mão	Mangás	Fantoches	Internet
Vídeos e Filmes	Jogos de Tabuleiros	Jogo de Dominó	Painel de Atividades Psicomotoras
Jogos Pedagógicos Adaptados	Caderno de Desenho	Jogo de Tabuada	Livros Adequados à Idade do estudante

Quadro 44: Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI – I
Fonte: Compilação da Pesquisadora.

Quadro 45

Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI - II			
Textos Diversos	Jogos em Libras	Figuras com Animais	Jogo Resta 1
Poemas e Poesias	Tablet	Figuras com objetos e temas variados	Jogo Equilibrista
Pesquisas em Softwares	Jogo Lego	Materiais Reciclados para Confeccionar Jogos	Jogos de Palito
Histórias em Quadrinhos	Caneta	Plataforma Youtube	Jogo de Bingo
Lista de Palavras	E.V. A	Painel de Atividades	Jogos de Sequência Lógica
Caça Palavras	Jogos no Computador	Material Dourado	Jogo Cara Maluca
Contos e Recontos	Livros Paradidáticos	Folhas de Sulfite	Jogo de Animais de Frutas em Libras
Cruzadinhas	Gibis	Cartolina	Jogo Antônimo e Sinônimos em Libras
Parlendas	Revistas	Canetinhas	Carrinhos de Empurrar
Situações Problemas	Fichas de Leitura	Lápis de Cor	Carrinho de Fricção
Operações Matemáticas	Alfabeto Móvel	Tinta Guache	Panelinhas
Relógios de Ponteiro e Digital	Tesoura	Régua	Bonecas
Frações	Borracha	Tangram	Ursos de Pelúcia

Quadro 45: Materiais e Recursos utilizados no AEE, descritos no PAI – II
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

Assim, ao analisarmos os quadros acima, referente aos materiais e recursos utilizadas no AEE, que se encontram descritas pelos professores no PAI, observa-se que a ludicidade aparece por meio das seguintes expressões: jogos de imitação de sons e movimentos, jogo de xadrez, jogo de montar com palavras, jogo lego inteligente, jogos pedagógicos adaptados, jogos e materiais para manipulação, sucatas, jogos de tabuleiro,

jogos pedagógicos, massinha de modelar, caça-palavras, jogo do sete erros, fantoches, jogo de dominó, jogo de tabuada, jogo de pescaria de adição e subtração, jogo de lince, jogo de pescaria com numerais, trava-língua, jogos educativo, jogo detetive, quebra-cabeça, jogo cara maluca, jogo de encaixe, jogo de boliche com palavras, cruzadinha, jogos em Libras, logo lego, jogos no computador, gibis, matérias reciclados para confeccionar jogos, jogo resta 1, jogo equilibrista, jogo de palitos, jogo de bingo, jogo de sequência lógica, jogo de animais e frutas em Libras, jogo de antônimo e sinônimo em libras, carrinho de empurrar, carrinho de fricção, panelinha, boneca e urso de pelúcia.

Direcionando nosso olhar para a teoria, faz-se necessário abordar o conceito de recurso, que neste trabalho aparece contextualizado pelo ambiente pedagógico. Neste sentido, os recursos, são fundamentais para amparar e mobilizar o processo educacional, especificamente quando direcionamos nosso de atenção aos estudantes com deficiência, uma vez que o uso adequado de tais recursos oportuniza participação e aprendizagem com significado (Brasil, 1996; 2001 e 2011).

Neste contexto, o professor do AEE, necessita se apropriar da utilização de recursos diversificados a fim de se apropriar das especificidades dos estudantes, na busca de possibilitar adaptações curriculares que atendam o ritmo de aprendizagem de todos, possibilitando incentivo e comprometimento ao que está sendo ensinado. (Brasil, 2018).

Neste momento, faz-se aqui uma pausa, pois não é pretensão desta pesquisa estudar o conceito de adaptação curricular, este aparece nestas linhas por estar ligado a definição de recursos pedagógicos, temática que está sendo discutida e analisada a partir dos resultados apresentados por esta pesquisadora, ao analisar os planos de atendimento dos professores especializados.

Porém, para fins de conhecimento complementar, compreende-se por adaptação curricular:

[...] instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa [...]. São, em consequência, o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos (Heredero, 2010, p. 199 – 200).

Retomando ao nosso foco de análise e discussão nestas páginas, verificamos por meio dos registros dispostos no PAI, no que tange os recursos e materiais utilizados no

AEE, que a ludicidade aparece sendo representada em sua maioria pelos jogos, como nos mostra os quadros 44 e 45.

Desta feita, importante ressaltar que a utilização dos jogos durante os atendimentos, de acordo com Chateau (1987), oportuniza aos estudantes a estruturação de um saber ativo e participativo, que auxilia no desenvolvimento de estruturas coletivas, intelectuais e afetivas.

Além disso, no contexto da educação especial em sua perspectiva inclusiva, importante frisar nestas linhas os recursos lúdicos acessíveis que no PAI aparecem por meio dos seguintes conceitos: jogos pedagógicos adaptados; jogos e materiais para manipulação⁷⁸; jogos em Libras, jogos de animais e frutas em libras; jogo de antônimo e sinônimo em libras⁷⁹.

Ao falar sobre recursos acessíveis, faz-se necessário uma breve explicação deste conceito, a fim de contextualizar e complementar o conhecimento acerca do que está sendo lido neste trabalho e garantir que todos os leitores compreendam a importância da inclusão educacional e da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Neste sentido, parafraseando as ideias de Sartoretto e Bersch (2010), A escola inclusiva necessita atender a todos os estudantes sem distinção, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem, impulsionando com isso, maneiras inovadoras de estruturar o ensino. Na busca de caminhar ao lado desta perspectiva, temos os recursos pedagógicos acessíveis, importante ferramenta para que os estudantes com deficiência participem efetivamente da construção de seu saber.

Ao buscar definir os recursos de acessibilidade, as autoras Sartoretto e Bersch (2010), pontuam que:

[...] os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (Sartoretto, Bersch, 2010, p. 08).

Ao escrever sobre recursos pedagógicos acessíveis, Machado, Brizolla e Martins (2018), destacam,

⁷⁸ Esses dois primeiros conceitos aparecem no Quadro 44.

⁷⁹ Esses quatro últimos conceitos aparecem no Quadro 45.

[...] entendemos que o recurso pedagógico acessível deverá atender as características física, motora, cognitiva e os objetivos de ensino, ou seja, o recurso precisa ser elaborado e construído com o objetivo auxiliar o aluno a construir um conceito, buscando sempre respeitar as suas limitações e necessidades. Os recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis têm por objetivo favorecer a aprendizagem, interesses, dificuldades e também as necessidades do aluno, oportunizando equidade de condições para a construção de novos saberes venham favorecer a aprendizagem e o estímulo de suas potencialidades. Estão relacionados ao planejamento do professor numa sala de aula e são materiais ou estratégias de caráter pedagógico que possuem características e finalidades de cunho educativo (Machado, Brizolla e Martins, 2018, p. 05).

Os recursos pedagógicos acessíveis encontram-se diretamente ligado ao conceito de tecnologia assistiva “[...] que é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas [...]”. (Sartoreto, Bersch, 2010, p. 08).

Na esfera legal, a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo garantir e fomentar, em condições justas, o exercício dos direitos e das liberdades essenciais para pessoas com deficiência, buscando sua inclusão na sociedade e o pleno exercício da cidadania, em seu artigo 3º considera:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

De acordo com Bersch (2017) a Tecnologia Assistiva é um conceito inovador, empregado para se nomear os diversos recursos que existem para auxiliar e potencializar as aptidões das pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Neste sentido, para a referida autora “[...] os Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. [...]”. (Bersch, 2017, p.02).

O AEE possui a função de complementar a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, considerando suas especificidades, sendo necessários portanto, uma organização do que será ensinado. Neste sentido, de acordo com Neta e Gomes (2016), faz-se necessário que o professor conheça a forma como estes estudantes aprendem a fim de investigar se existe a precisão de elaborar e adequar recursos pedagógicos.

Assim, estratégias e recursos pedagógicos devem ser pensados e estruturados, considerando as potencialidades e a estrutura do conhecimento de todos os estudantes, a fim de que o desenvolvimento intelectual, coletivo, crítico e independente sejam evidenciados (Beledeli, Hansel, 2016).

Após apresentar as estratégias, recursos e materiais que se encontram descritos no documento referente ao PAI, cabe aqui ressaltar, a partir de uma observação dos quadros apresentados⁸⁰, o fato dos professores especializados, apresentarem as estratégias como sendo algo semelhante aos recursos e materiais.

Desta forma, ao integrar a ludicidade no AEE, os professores conseguem atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada estudante com deficiência.

Portanto, a ludicidade no AEE, conforme apontado pelos professores no PAI, é uma ferramenta poderosa que contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira plena e prazerosa.

Destarte, observou-se que a ludicidade aparece descrita nos planos de atendimento individual, tanto nas estratégias, quanto nos recursos e materiais, por meio de jogos pedagógicos; jogos lúdicos e de regras; jogos diversos; trabalho com conceitos de forma lúdica por meio de jogos; brincadeiras que promovam o desafio; jogos didáticos; site com jogos eletrônicos; atividades com bambolê; jogos pedagógicos adaptados; jogos de tabuleiro; massinhas de modelar; fantoches; jogos de encaixe; jogos em Libras, jogos confeccionados com materiais recicláveis, dentre outros citados.

Considerando a informação disposta acima, torna-se importante pensar em pesquisas futuras que abordem a diferença e envolvam a utilização dos conceitos de

⁸⁰ Quadros 43, 44 e 45.

estratégias, recursos e materiais não só na escrita ao pensar em estruturas de plano de ensino; mas também, na prática docente dos professores especializados.

E por falar em professores, nas próximas linhas desta Tese de Doutorado, apresentaremos dados que pretendem verificar as percepções dos professores, familiares e estudantes acerca da utilização de atividades que envolvem o lúdico durante o AEE.

Seguimos adiante...

6.1.2. Entrevista com os professores

Iniciamos este tópico, lembrando que foram entrevistados 08 (oito) professores especializados, como consta no Quadro 35, mais precisamente na página 163 do volume 1 desta tese de Doutorado. Faz-se necessário destacar que os docentes que concederam a entrevista para a pesquisadora, se tratou dos mesmos que elaboraram os Planos de Atendimento Individual (PAI), já analisados outrora neste estudo.

Desta feita iniciamos as análises das entrevistas dos docentes, trazendo nestas páginas as transcrições de algumas respostas que foram conferidas por eles, buscando estabelecer um paralelo com as teorias estudadas, a fim de atender um dos objetivos específicos desta pesquisa, que se resumem em verificar as percepções dos professores acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e a compreensão que possuem acerca da ludicidade.

E vamos aos dados....

Ao buscar responder quais as atividades que buscam priorizar nos atendimentos educacionais especializados, destacamos que dos oito professores entrevistados, seis citaram em suas respostas que priorizam o lúdico, “[...] *eu trabalho mais com jogos, jogos de todos os tipos pois as crianças gostam bastante e aprendem mais. [...]*” (Professora C).

O mesmo argumento encontramos na resposta da Professora D “[...] *mais os jogos mesmos. Jogos, é o jogo da pizza é a dama, o dominó, é o jogo de cartinhas, jogo de memória, ludo [...]*”. Neste mesmo caminhar, a Professora E, respondeu “[...] *priorizo jogos, gosto muito de trabalhar com jogos [...]*”.

As outras respostas que se relacionam a priorização da ludicidade durante o AEE, foram das Professoras F e G que explicaram com mais detalhes como trabalham os recursos lúdicos.

As atividades que eu mais priorizo são as atividades de sociabilidade, sempre em grupo de dois no máximo três alunos, por conta da pandemia. Enquanto aos jogos, depende da idade, por exemplo, o fundamental I e crianças que estão na fase de alfabetização, aí eu tenho os jogos aqui, como por exemplo, o jogo da memória pra gente trabalhar o visual, também a alfabetização (Professora F).

Eu busco priorizar as dificuldades que os alunos possuem [...] então eu estou vendo cada especificidade do aluno, tem aluno que sabe a Libras, outro que não sabe e tem dificuldade na escrita. Eu tento trabalhar com as dificuldades do aluno, então é isso que eu to tentando trabalhar. Por exemplo, tem alunos que têm dificuldades que é através de jogos que eu começo a introduzir os conceitos que eles têm dificuldade, pois eu preciso encontrar alguma coisa que chame atenção deles e é através dos jogos que eles começam, às vezes, me trazer os primeiros sinais em Libras, então eles veem pra sala [...] recebemos jogos novos de Libras, recebemos jogos que dá pra trabalhar o corpo humano [...] então eles já veem assim, buscando os jogos, é a primeira coisa que eles pegam e já se encantam (Professora G).

Analisando as respostas das Professoras C, D e E, observamos uma citação aos jogos, como sendo uma das atividades priorizadas no AEE, porém, estas docentes não conferiram a sua resposta uma explicação com mais detalhes sobre a atividade lúdica em si.

Neste sentido, faz-se necessário destacar que quando falamos de jogos, estamos nos referindo a uma abordagem, na qual o foco principal é a atividade lúdica, sendo assim de extrema relevância aprofundar nas explicações ou nos objetivos pedagógicos que podem estar por trás de cada atividade, que utiliza os recursos lúdicos.

Por meio das respostas das professoras C, D e E transcritas acima, o que se vê é uma prática educativa, na qual o professor utiliza jogos como uma forma de entretenimento, mas sem uma reflexão crítica sobre como esses recursos podem contribuir para o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Recorrendo à teoria, encontramos inúmeras contribuições que os recursos lúdicos, mais precisamente os jogos, conferem a aprendizagem, em seu sentido mais amplo e efetivo.

De acordo com Kishimoto (2007),

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras

crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada atividade lúdica (Kishimoto, 2007, p. 23).

A autora segue afirmando que a priorização dos jogos nas atividades, permite que os estudantes se apropriem de uma cultura particular que é a do próprio jogo. Neste sentido, é fundamental que não se esqueça que o ato do brincar, envolve o aprendizado da brincadeira em si, as representações e interpretações de objetos, ações e experiências de vida (Kishimoto, 2007).

Ao buscar explicar a diferença entre brinquedos, brincadeiras e jogos, os autores Cordazzo e Vieira (2007) destacam que,

O jogo, como objeto, é caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré estabelecidas com um fim lúdico [...] O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 96 -97).

Retomando a transcrição das respostas dos docentes, verifica-se nas linhas acima que a Professora F, citou a priorização dos jogos, como um complemento da alfabetização. Neste sentido, citamos as autoras Oliveira e Machado (2018), que ao estudar a importância do lúdico na alfabetização de crianças concluíram que as atividades lúdicas oportunizam uma aprendizagem mais ativa, possibilitando que os estudantes se sintam motivados para participar das aulas, já que por meio dos jogos e brincadeiras desenvolve-se “[...] a criatividade, além de favorecer a evolução da linguagem e do raciocínio” (Oliveira e Machado, 2018, p. 61).

Já a professora G, destacou que utiliza os jogos para trabalhar as necessidades dos estudantes, o que ela chamou em seu relato, de “dificuldade”. Neste sentido, fundamentando sua importância da sua ação para a aprendizagem dos estudantes, recorremos aos estudos teóricos, no qual as ideias de Vigotsky (1991) enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento infantil, destacando que as atividades lúdicas são fundamentais para o desempenho das crianças. Por meio dos jogos, elas conseguem manifestar sua natureza ativa e exploratória, o que é crucial para o seu crescimento. O

brincar não apenas estimula a criatividade, mas também ajuda as crianças a desenvolverem autoconfiança. Além disso, essa prática lúdica contribui significativamente para o aprimoramento da linguagem, do raciocínio e da capacidade de atenção. Em suma, o jogo é uma ferramenta vital que promove diversas habilidades essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Ronca (1989), as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no processo de aquisição de conhecimento. Quando as crianças brincam, elas têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, o que lhes permite experimentar e interagir com diferentes elementos. Esse processo de brincadeira não se limita apenas à diversão; ele envolve a elaboração e a organização de ideias e conceitos, ajudando as crianças a estruturar fragmentos lógicos de maneira coerente.

Os estudiosos aqui citados nos mostram que a interação lúdica, ou o uso dos jogos nas atividades pedagógicas, não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também enriquece o aspecto emocional das crianças. Ao brincar, elas não apenas aprimoram suas habilidades mentais, mas também fortalecem suas capacidades afetivas, como empatia e socialização.

Dessa forma, as atividades lúdicas não só promovem o aprendizado em um sentido mais funcional, mas também ampliam as ações e experiências das crianças dentro de um contexto mais amplo, que pode incluir a ciência e outras áreas do conhecimento. Em suma, o brincar é uma ferramenta poderosa que integra o desenvolvimento intelectual e emocional, favorecendo um aprendizado mais completo e significativo.

Faz-se necessário complementar essa fundamentação teórica, destacando nestas linhas o uso dos jogos em língua brasileira de sinais – libras, citados na fala da Professora G. Neste sentido, buscando contextualizar a resposta da docente, precisamos compreender que,

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas que utilizam o canal visual-espacial, articulação das mãos, expressões faciais e do corpo, para estabelecer sua estrutura. Todas as línguas são independentes umas das outras e as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico - pragmático. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possibilitam aos seus usuários discutir, avaliar e relacionar temas relativos a qualquer ramo da ciência ou contexto científico. A língua de sinais não é universal e cada país possui sua própria língua de sinais com variações regionais (Alves, Ferreira e Damasio, 2010, p. 14 – 15).

Complementando a citação acima, no Brasil, temos a Lei 10.436/2002, que compreende oficialmente a língua brasileira de sinais como forma de comunicação e exteriorização das pessoas surdas que vivem no país. Esta língua possui uma organização linguística de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

Assim, após conceituar a língua brasileira de sinais, destacamos que os jogos em libras, citados pela professora G em sua resposta, podem ser aqui definidos como um recurso lúdico acessível, utilizado para facilitar a aprendizagem dos estudantes surdos.

Neste sentido, como já destacado anteriormente neste trabalho, mais precisamente na análise dos PAI, complementamos nessas linhas que os recursos acessíveis,

[...] Quando selecionados de forma adequada [...] eliminam ou diminuem as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento social, afetivo e mental do aluno com deficiência, e facilitam o acesso a todas as atividades curriculares possibilitando-lhes aprender da maneira mais eficiente possível [...] os professores precisam ser capazes de criar ou ajustar de forma personalizada recursos para alunos reais, cujos percursos de aprendizagem são diferentes, percursos que ele precisa reconhecer e respeitar (Alves, Ferreira e Damasio, 2010, p. 62).

Seguindo adiante com a análise das entrevistas realizadas com os professores, direcionamos nosso olhar para a questão que buscou saber se os docentes contemplam em suas atividades durante o AEE, jogos e brincadeiras.

Destacamos que os oito professores entrevistados, disseram utilizar em sua prática docente os recursos lúdicos, como veremos nas respostas transcritas abaixo, já com as considerações e entrelaçamento da teoria na busca de fundamentar os resultados aqui apresentados.

Apresentando a resposta do Professor A, este pontua, “[...] *Sim, sim. Sempre no finalzinho da atividade, do período que ele (se referendo ao aluno) fica comigo, eu dou um joguinho de interesse deles e também pra estimular. Nunca começo com um jogo, sempre coloco no final das atividades, pra complementar. [...]* (Professor A).

Nesta resposta vimos que a ludicidade é vista por esse professor como um complemento ou um reforço ao final das atividades pedagógicas e não necessariamente como uma ferramenta de aprendizagem. Neste sentido cabe aqui uma reflexão que nos impulse a pensar o lúdico, como uma forma de interação e aprendizado, sendo uma

estratégia positiva no processo educacional, indo além de ser apenas um complemento à aprendizagem; podendo ser considerada uma abordagem fundamental que promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apresentando esta mesma linha de raciocínio em sua resposta, temos a Professora H, com os seguintes dizeres:

Todos os atendimentos. Em todos os atendimentos eu trabalho com jogos. Absolutamente todos, seja fazendo parte da atividade, ou seja, como reforço positivo no final do meu atendimento. Então, todos os atendimentos têm jogos. Eu gosto muito de colocar principalmente quando tem dificuldade com a matemática, então eu gosto muito de colocar jogos porque eu acho que é através do jogo que a gente dá sentido pra outra coisa, com os jogos os alunos percebem uma outra função do número, da matemática. Então eu coloco ali, então eu tenho jogos até de coisas de sentimentos então eu gosto de fazer jogo de tabuleiro falando de sentimentos (Professora H).

Analisando com cautela a resposta acima, vimos que mesmo compreendendo a importância da ludicidade durante o AEE, a professora H ainda coloca os recursos lúdicos como um “reforço positivo”, um complemento ao final da atividade pedagógica desenvolvida. Com base no exposto, destacamos que o envolvimento dos estudantes com os jogos e as brincadeiras, ao longo do processo educativo, oportunizam uma motivação e um interesse ao que está sendo ensinado de forma mais efetiva, possibilitando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, com a participação ativa dos estudantes.

Destarte, “[...] é necessário que o jogo deixe de ser visto apenas como um recurso de emergência no final de uma aula conturbada para ocupar o seu papel principal: ser o eixo do processo inclusivo [...]” (GIL et al, 2002, p. 9).

Sobre o argumento teórico exposto acima, Souza (2021), ao estudar o lúdico no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual, pontua “[...] que que a escola precisa incorporar os jogos e as brincadeiras com prioridade em suas rotinas de trabalho, pois o universo infantil é carregado de imaginação, a atitude lúdica irá manter o estudante com essa característica, irá possibilitar e contribuir para um ensino potente. [...]” (Souza, 2021, p. 29).

Complementando as reflexões dispostas acima, ao pensar na ludicidade e sua importância no processo de aprendizagem, os autores, Scholze, Brancher e Nascimento

(2007), coloca-nos um apontamento acerca do fato do aprendizado ocorrer ao longo da vida, existindo múltiplas formas de aprender.

Desta forma, para os autores supracitados, estamos em constante processo de obtenção do conhecimento, resultado de nossas experiências com o mundo que nos cerca, principalmente quando algo suscita nossas preferências. Para Vigotsky (1987), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. [...] quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo [...]” (Vigotsky, 1987, p. 94-95).

Neste sentido, ao brincar a criança está em constante processo de aprendizagem, no sentido de estar praticando ações que atendem suas necessidades e interesses. Considerando o argumento exposto acima, Antunes (2004), pontua que as crianças conhecem o mundo que as cercam por meio das atividades lúdicas, portanto, ao executar a ação do brincar em suas mais diversas nuances, elas estão adquirindo aprendizagem.

Com isso, podemos afirmar, ao buscar legitimar a importância do lúdico para a construção do conhecimento em um ambiente pedagógico que “[...] o jogo, o brinquedo e as brincadeiras proporcionam para a criança aprendizagens, que lhes permitem construir as relações sociais que serão aplicadas na vida real. [...]” (Scholze, Brancher e Nascimento, 2007, p. 77). Daí a importância dos recursos lúdicos não serem utilizados apenas como um complemento das atividades pedagógicas ou um reforço positivo ao final dos conteúdos trabalhados, como apontam as respostas dos Professores A e H.

Outra resposta que merece destaque nesta análise é a fala da Professora C, a qual transcrevemos nas linhas que se seguem, com uma observação da pesquisadora, que na ocasião foi colocada, a fim de direcionar os argumentos da docente C e contribuir para uma maior explicação acerca do que estava sendo dito.

Eu acho que todas as atividades a gente faz. A maioria das atividades que eu faço eu uso. Quando a gente tava em teletrabalho eu usei muito e pra mim é muito importante porque a gente sai daquela questão de caderno e folha, eu acho que necessita disso o por meio dos jogos a gente consegue trabalhar com tanta coisa. Às vezes até as mães entram e falam aí tá jogando. Mas na verdade não é isso, estamos trabalhando muitas coisas com os jogos (Professora C).

Nesse momento, diante da fala da Professora C, a pesquisadora pontuou: *Isso que você está falando da visão das mães é muito importante.* (Pesquisadora). E, diante desta afirmação, a Professora C explicou:

Sim é a visão que eles têm, aí meu filho está jogando novamente. Ou às vezes esses pais perguntam para os filhos o que eles fizeram no atendimento e as crianças falam jogamos de novo. Mas eu sempre explico, todas as vezes que eu saio e entrego as crianças para os pais eu explico o que trabalhamos nos jogos, atenção, coordenação, concentração, ampliação do vocabulário, oralidade. Eu sempre explico para que os pais percebam que os jogos estão dentro do conteúdo, pra eles entenderem o que tá sendo feito. (Professora C).

Ao direcionar nossas reflexões acerca da resposta acima, observa-se necessidade que se possui de explicar a importância do uso dos jogos durante os atendimentos, o que corrobora para a afirmativa que em nossa sociedade, na vida adulta, a ludicidade ainda é vista como um complemento e não como uma ferramenta que embasa a aprendizagem, conferindo a ela um significado efetivo, que auxilia na construção da formação integral dos estudantes, como já citado, nos argumentos com embasamento teórico expostos acima.

Neste sentido, surge uma nova indagação a qual esta pesquisa está buscando responder neste momento: Quais são os motivos que levam alguns responsáveis a considerar a ludicidade como uma estratégia pouco relevante para o processo de aprendizagem?

Com o intuito de responder este questionamento, que no decorrer desta análise nos surgiu, encontramos os argumentos de Scholze, Brancher e Nascimento (2007), que coloca-nos o fato dos indivíduos estarem vivendo em uma sociedade de consumo intenso, na qual existe a obrigatoriedade de seguir horários estipulados, atingir objetivos com metas e propósitos pré-estabelecidos e, esta realidade pode estar contribuindo para desenvolver nos seres humanos um comportamento mecanizado, que prioriza questões financeiras e competição entre as pessoas.

Ao levantar esta frágil reflexão nestas páginas, temos que pensar em nossas crianças e como elas estão sendo inseridas neste contexto de mecanização e competição, na qual a escola por sua vez também pode estar se tornando algo automatizado, sem possibilidades para que os estudantes se desenvolvam em sua totalidade, “[...] em todas

as suas possibilidades e dimensões e em todos os contextos [...]” (Scholze, Brancher e Nascimento, 2007, p. 70).

Com base no exposto acima, é oportuno apresentar nestas linhas, uma reflexão um tanto quanto poética de Trindade e Santos (2000):

[...] a gente olha e não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade; Santos, 2000, p. 09).

Complementando a reflexão, Scholze, Brancher e Nascimento (2007) destacam:

[...] está-se educando as crianças à competição, oferecendo-lhes muitas “oportunidades”, acreditando que elas, no futuro, trabalhem em prol do cumprimento das metas dessa mesma sociedade. O que muitos não enxergam é que estamos privando-as de sua especificidade infantil: imaginar e brincar [...] na escola, percebemos que as brincadeiras têm tempo e hora, na medida em que se avança nas séries, ou fases subsequentes. Nesse contexto, o espaço de brincadeiras torna-se cada vez menor e, por fim, acaba (Scholze, Brancher e Nascimento, 2007, p. 70).

Acreditamos que a breve reflexão realizada acima, embasada pela contribuição de estudiosos, possa ser uma resposta frente aos motivos que levam alguns responsáveis a considerar a ludicidade como uma estratégia pouco relevante para o processo de aprendizagem, fazendo com que a Professora C, tenha que explicar a utilidade dos recursos lúdicos quando os utiliza no AEE, como vimos em sua declaração descrita neste estudo, já que como dito, estamos envolvidos em uma sociedade que valoriza a metas e recursos financeiros, e isto, resulta em uma nova dinâmica de vida para as crianças, na qual, elas estão sendo educadas para competir, sendo expostas a situações que objetivam prepará-las para atender às exigências do sistema.

No entanto, muitos não percebem que, ao fazer isso, estamos limitando a essência da infância, que é marcada pela capacidade de sonhar e brincar livremente. Essa privação pode impactar negativamente em seu desenvolvimento integral, já que a ludicidade é fundamental para o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado.

Ainda, embasada na reflexão acima que buscou pontuar o modelo da sociedade atual e as consequências que este modelo social está causando na forma de ensinar as

crianças, faz-se oportuno apresentar a fala da Professora F, que ao buscar responder positivamente que contempla em sua prática docente, atividades que envolvem jogos e brincadeiras., assim o fez a partir do seguinte relato:

Contemplo sim. É por exemplo, o lince. O lince a gente trabalha habilidade de leitura, sociabilidade, comunicação verbal e aí eles têm que pegar as imagens e contar uma história e o outro amigo dá continuidade naquela história e a gente faz um combinado, antes eu explico as regras do jogo e se errar, aquele que errou, acha as imagens e coloca. Os jogos são contemplados através do ensino das regras, eles aprendem as regras, coisas que eles vão precisar para viver nessa sociedade (Professora F).

Faz-se necessário ressaltar que esta pesquisadora compreende a relevância das regras durante a ação lúdica, na utilização dos jogos, já que como nos mostra Vigotsky (1987), “[...] poder-se-ia ir mais além, e propor que não existe brinquedo sem regra. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. O estudioso segue afirmando, “[...] os assim chamados jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (Vigotsky, 1987, p.109).

No entanto, o que se pretende neste momento, por meio da observação da resposta da Professora F é realizar uma análise sobre e ênfase que é conferida a utilização de jogos, enquanto um recurso que contribuiu para a incorporação de regras, no tocante a adaptação para a vida na sociedade atual, desconsiderando que tais jogos podem desenvolver a imaginação, flexibilidade e adaptação no sentido de incorporar novas regras ou modificar estratégias, o que auxilia no desenvolvimento, na versatilidade mental e na capacidade de lidar com mudanças. Neste sentido, Ascoli et al (2006) ressalta que é ao seguir ou reinventar regras que o estudante passa a ser sujeito de seu próprio processo de conhecimento.

Desta feita, dando continuidade a esta análise, seguimos, destacando as seguintes respostas:

Por exemplo, eu vou pegar o exemplo do⁸¹...ele adora jogos e sempre me diz que consegue aprender melhor com os jogos. Então quando ele vem para os atendimentos eu procuro um jogo legal que tem a ver com coisas que eu quero ensinar para ele. Percebo que ele não se distrai, adora ficar no atendimento e consegue aprender melhor e por meio do jogo eu consigo ir mediando sua aprendizagem e participo ajudando ele na aprendizagem (Professora B).

Acho que as crianças, principalmente os autistas se interessam mais pelos jogos. Então aqui no AEE nós temos que trazer para os atendimentos os jogos e torar proveito do que eles podem desenvolver nos alunos [...] eles escolhem o jogo que querem jogar, as brincadeiras que querem fazer, muitas vezes deixo livre e só observo, pois conseguimos saber muita coisa do comportamento dos alunos quando observamos a maneira como eles brincam, para depois pensar o que vou ensinar, o jogo me ajuda nisso (Professora D).

Ohhh principalmente assim com o deficiente físico eu trabalho assim em atividades em que eu trabalho por meio dos jogos a coordenação motora, trabalho também a coordenação visuo-motora. Se o aluno tem alguma dificuldade assim em sala de aula, quando eu faço a avaliação eu avalio já quais as dificuldades do aluno e trabalho com essas dificuldades, usando os jogos, seja, por exemplo, na coordenação motora ou então visuo-motora ou atenção, concentração, então os jogos são sempre voltados pra isso, e caso o professor, na sala de aula, ele fale alguma coisa que esse aluno tenha dificuldade na sala de aula aí é onde que eu trago essas dificuldades, procurando trabalhar com os jogos. Na verdade, eu uso os jogos porque eles ajudam na aprendizagem dos meus alunos e permite que eu também participe e possa ir orientado, mediando, sabe? (Professora E).

Como agora de pouco eu estava com os alunos brincando de fantoches, conversando, fazendo sons, porque eu vejo que tem sons e coisas que eles não sabem ainda dos sons, então eu uso e tem muitos jogos que os alunos sabem que ensina, então eu uso direcionando o aprendizado de novos conceitos. Eu também tento equilibrar a idade dos alunos com os jogos que eles conseguem jogar e com os jogos que eles precisam da minha ajuda (Professora G).

Observa-se que em todas as respostas transcritas acima, o lúdico aparece como uma ferramenta de mediação, na qual professor atua como condutor, direcionando a aprendizagem, seja no sentido de compreender sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, assim como vimos nas respostas das Professoras B e G, ou no tocante a observação da ação do brincar em si, como vimos na resposta da Professora D, “[...] já que ao brincar, o sujeito ensaia treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma,

⁸¹ Nesse momento a Professora B, citou o nome de um de seus alunos que frequenta o AEE.

assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta [...]” (Garcia 2002, p. 56), o que possibilita ao professor mediar a elaboração de novos saberes por parte dos estudantes.

No que tange a fala da professora E, é possível analisar que ela realiza a avaliação para conhecer as necessidades específicas do estudante e a realidade sobre seu processo de aprendizagem, para a partir disto realizar a mediação, considerando os saberes que o estudante já possui ou as estratégias de intervenção que se fizerem necessárias. e como ferramenta utiliza os jogos, reconhecendo, portanto, sua importância no papel de mediação da aprendizagem, como um recurso que oportuniza um conhecimento ativo e efetivo.

Recorrendo a teoria, para fins de fundamentação desta análise, citamos nestas páginas Scholze, Brancher e Nascimento (2007) que destacam,

[...] a educação vem passando novamente por transformações, no seu modo de ver a criança e de entender as suas especificidades. As brincadeiras infantis estão voltando a ser vistas como fatores importantes e indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A ludicidade voltou a ser entendida não apenas como oposição às coisas sérias, mas como fator de experimentação, troca, sentimento, criação, re-criação, momento em que a criança pode viver suas aventuras e aprender com elas (Scholze, Brancher e Nascimento, 2007, p. 80).

Sobre a aprendizagem e a mediação, ao recorrermos a psicologia do desenvolvimento, pela vertente histórico-cultural⁸², a característica primordial no que tange o psiquismo humano, está no argumento de que este evolui por meio de ações sociais que se constroem e se fundamentam com o auxílio de ferramentas que se colocam entre o homem e o artefato de sua ação (Facci, 2004).

Considerando o exposto, citamos as contribuições de Vigotsky (1987), já que em seus estudos, este célebre teórico nos mostrou que a aprendizagem das crianças se inicia anteriormente à sua entrada na escola. Neste sentido, objetivando elaborar as dimensões do aprendizado escolar, o autor supracitado estruturou o conceito ao qual denominou de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real que é determinado por meio de soluções autônomas de um determinado problema; e, o nível de desenvolvimento potencial que se define pela forma como as crianças

⁸² Trabalhamos com os pressupostos da Psicologia histórico-cultural no Encontro 3 do curso de formação “Mentes que Brincam”. Maiores detalhe sobre cada encontro estão dispostos nas páginas a frente deste capítulo, mais precisamente no item 7.2 – Mapeamento da formação continuada “Mentes que Brincam”.

solucionam uma questão específica com o auxílio de adultos ou companheiros que já sabem buscar a resposta para tal indagação e/ou solução.

Parafraseando as ideias de Facci (2004), o ensino deve estar pautado na zona de desenvolvimento proximal e as estratégias pedagógicas necessitam ser estruturadas objetivando direcionar os estudantes para o aprendizado de conceitos específicos.

Como forma de exemplificar a citação teórica exposta acima, podemos novamente destacar os fragmentos das falas da Professora B *“[...] quando ele vem para o atendimento eu procuro um jogo legal que tem a ver com as coisas que eu quero ensinar para ele [...] por meio do jogo eu consigo ir mediando a aprendizagem e participo ajudando ele [...]”*; como também recortes da declaração da Professora G *“[...] e tem muitos jogos que os alunos sabem que ensina, então eu uso direcionando o aprendizado de novos conceitos. Eu também tento equilibrar a idade dos alunos com os jogos que eles conseguem jogar e com os jogos que eles precisam da minha ajuda [...]”*.

Desta feita, segundo Facci (2004) a educação por meio do processo de ensino, deve incentivar o crescimento e oportunizar bases sólidas e condições necessárias para o desenvolvimento mental de toda e qualquer criança.

Neste processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico (Facci, 2004, p.78).

De acordo Kostiuk (1991), é fundamental que o professor compreenda como a educação impacta o crescimento intelectual e as características psicológicas dos estudantes. Além disso, se faz necessário investigar formas de aprimorar a eficácia dos diferentes métodos de ensino no desenvolvimento do raciocínio, da memória e de outros procedimentos cognitivos.

Caminhando adiante com a análise, destacamos a indagação que buscou conhecer a importância de utilizar no AEE os jogos e as brincadeiras. Tal questão se apresentou aos professores a partir da seguinte redação: “Para você é importante contemplar nas atividades do atendimento educacional especializado, jogos e brincadeiras? Conte-nos um pouco sobre isso”.

Cabe destacar que dos oito professores entrevistados, todos afirmaram positivamente ser relevante a utilização do lúdico nas atividades do AEE. Nas linhas abaixo apresentaremos algumas respostas que irão contribuir para suscitar discussões e reflexões, embasada em aportes teóricos que versam sobre a ludicidade no contexto educacional.

Sim, porque a partir do jogo a criança e o adolescente ele vai se abrir né. Vai pegar e vai falar o que ele tá sabendo e nisso você já tá propondo uma atividade que você pode diversificar ou criar depois, por exemplo, tem um jogo aqui que é aquele “Charada Dois”. Esse jogo aí eu trabalhei com eles pra ver o que eles tinham de conceito, o que eles traziam de conceito de formas geométricas, de biologia e a leitura. Então eles tinham que ler interpretar e descobrir qual que era a resposta. Por exemplo, eu queria saber se eles entendiam o que era sólidos geométricos e lá tinha a pirâmide, o cubo, então eu já seleciono as cartas que eu quero né, também não vou fazer aleatório, eu preciso selecionar e eles vão tirando, então conforme vai pedindo lá, eles adivinham, então você já vê a capacidade deles, o vocabulário e a partir disso eu monto a próxima aula e já entro nos sólidos geométricos. A gente teve que buscar os elementos em um jogo e depois a gente passou para o registro, então a gente vai falar da Biologia, por exemplo, então eu uso um jogo que tem os animais, então seria o que eles entendem por animais terrestres, aquáticos, e os jogos vão dando pra mim pistas do que eles sabem ou não (Professora B).

Sim. Muito importante, pois os jogos desenvolvem habilidades importantes nos alunos com deficiência que podem ajudar eles nas aulas regulares. Eles conseguem permanecer nas aulas mais concentrados e atentos por conta dos jogos que são trabalhados no AEE e conseguem aprender os conteúdos do ensino regular com mais facilidade (Professora C).

Com certeza. Sim. Olha eu acho que é totalmente diferente da sala de aula, com aquela coisa teórica, então pro aluno é mais divertido, pra ele é bem mais prazeroso. Então você consegue trabalhar matemática, português, tudo através de jogos, todas as disciplinas do currículo através dos jogos (Professora E).

Como nos mostra a transcrição das respostas acima, todas as docentes apesar de compreenderem a importância de contemplar atividades que envolvem jogos e brincadeiras, utilizam tais recursos, especificamente os jogos, tendo como foco a aquisição de conteúdos acadêmicos, ou seja, o lúdico é um complemento para que o estudante alcance os objetivos impostos pelo ensino regular.

Mesmo a professora E, ao pontuar que o lúdico “[...] *é bem mais prazeroso* [...]”, em seguida, relaciona sua argumentação justificando “[...] *você consegue trabalhar matemática, português, tudo através de jogos, todas as disciplinas do currículo* [...]”, retornando assim seu olhar e direcionando a importância da ludicidade apenas para a aquisição científica.

Torna-se necessário esclarecer que esta pesquisa, também está evidenciando em seus resultados a importância do lúdico na aquisição de conteúdos acadêmicos, no sentido de possibilitar abordagens dinâmicas e envolvente para o aprendizado, contribuindo para que os estudantes se sintam motivados e engajados, apresentando uma maior disposição para aprender e explorar novos conceitos, colocando-se assim ativos em seu processo de construção do conhecimento.

Reconhecemos também a integralidade que a ludicidade oportuniza na aprendizagem, no sentido de unir áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre disciplinas.

Em resumo, sabemos que o recurso lúdico dos jogos é uma ferramenta eficiente na educação, pois não apenas torna o aprendizado mais agradável, mas também promove uma série de habilidades essenciais que beneficiam os estudantes em diversas áreas da vida.

E é pensando nos benefícios que os jogos possibilitam para a vida dos estudantes que analisamos as respostas das professoras B, C e E, compreendendo que mesmo elas destacando em suas falas o caráter positivo que o uso da ludicidade proporciona nas atividades do AEE, assim o fazem, sem a presença de reflexões mais abrangentes sobre a importância do lúdico na construção social do sujeito, ou ainda, para o seu desenvolvimento psíquico.

Sobre essa afirmação, Elkonin (2009) nos mostra que por meio dos jogos a criança passa a compreender as relações que ocorrem entre as pessoas no âmbito da sociedade, e é por meio desta compreensão que esses indivíduos que estão vivendo na fase da infância, passam a adquirir desenvolvimento moral, já que o ato de brincar com jogos possibilita muitas vezes, a reprodução de papéis sociais diferentes. Neste sentido, “[...] o jogo é a escola da moral, não da moral na ideia, mas da moral na ação [...]” (Elkonin, 2009, p. 421).

Desta feita, o autor supracitado ressalta,

O jogo também se reveste da importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade.

Os aspectos de desenvolvimento psíquico [...] o impacto determinante do jogo são os mais importantes, uma vez que a sua evolução prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um período evolutivo (Elkonin, 2009, p. 421).

Já, ao analisarmos as respostas do professor A e da professora H, observamos que suas declarações conferem um novo significado para o lúdico, no qual percebemos a importância da ludicidade sem associá-la a um complemento acadêmico, já que de acordo com Kishimoto “[...] A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (Kishimoto, 1998, p. 140).

Assim como se pode verificar nas linhas que se seguem:

Eu acho importante, porque senão você fica muito só em cima de papel. Eu acho que o lúdico sempre ajuda trazer uma aula diferenciada e mais interessante (Professor A).

Muito importante, eu acho que é através do lúdico que a gente alcança outros lugares e consegue fazer um trabalho mais efetivo e significativo com os alunos (Professora H).

Recorrendo a teoria, com o intuito de fundamentar as respostas concedidas acima que versam sobre a importância da ludicidade, citamos nestas linhas as ideias de Smith (1982), ao pontuar que a atividade lúdica, seja ela simbólica ou estruturada por regras, vai além de ser apenas uma fonte de diversão ou um meio de passar o tempo.

Para este autor, é na ação do brincar que a criança, de forma não intencional, ativa diversos elementos que possibilitam seu crescimento pessoal e oportunizam interações sociais com os pares. Desta feita, a brincadeira aprimora as capacidades físicas e sensoriais, já os jogos por sua vez, quando estes envolvem os sentidos, as atividades físicas e os exercícios promovidos pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver habilidades relacionadas à perspicácia, mobilidade, potência e persistência no tocante aos aspectos físicos (Smith, 1982).

Ainda sobre a importância da ludicidade, Cordazzo e Vieira (2007), nos deixa a seguinte contribuição,

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações [...] A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases (Cordazzo e Vieira, 2007, p.94).

Assim, analisando a percepção dos docentes no que se refere a importância e o uso das atividades lúdicas durante o atendimento educacional especializado, observamos que todos compreendem a relevância que o lúdico confere; porém, ao tecerem seus argumentos assim o fazem na perspectiva de utilizar os jogos como complemento de conteúdos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do ensino regular ou os jogos sendo pensados e utilizados como incorporação de regras para a vida adulta em sociedade.

Concedemos aqui, um importante questionamento das análises realizadas até o presente momento nesta pesquisa: por que a ludicidade ainda é compreendida apenas como a utilização de jogos?

Neste sentido compreendemos que o lúdico vai muito além da atividade do jogar, manifestando-se por meio de atividades que envolvam brincadeiras diversificadas, arte, música, dança e até mesmo em interações sociais, permitindo que as crianças explorem novas ideias e se expressem de forma autêntica.

Não nos alongaremos nesta indagação, mas deixamos aqui possibilidades para pesquisas futuras.

Seguimos adiante pois ainda temos muito que analisar neste trabalho....

6.1.3. Entrevista com os familiares

Nas linhas que se seguem, apresentaremos dados relevantes, partindo da transcrição das respostas dos familiares dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, que foram concedidas para esta pesquisadora por meio de uma entrevista semiestruturada.

Assim como os professores, os responsáveis pelos estudantes, também foram entrevistados separadamente, perfazendo um total de 08 pessoas entrevistadas, com idade entre 30 e 50 anos, sendo um pai e o restante mães de crianças com deficiência, que se encontra regularmente matriculada no AEE.

Caso seja necessário relembrar os detalhes destes dados, citamos nestas linhas o quadro 36 que trata da identificação destes familiares, o quadro 37 que mostra os dados pessoais e familiares dos entrevistados e, por fim, o quadro 38, que mostra as questões educacionais, referente a formação destes pais.

Desta feita, após relembrar informações relevantes, objetivando contextualizar a análise deste tópico, passaremos para a apresentação das respostas concedidas pelos familiares, destacando nestas páginas, transcrições de determinadas falas que possam contribuir para uma análise significativa acerca da temática elencada neste estudo, amparada pela luz da teoria.

A primeira indagação aqui destacada, buscou questionar se os familiares auxiliam os filhos nas atividades escolares e como ocorre esse auxílio. Destacamos que todos os responsáveis entrevistados, disseram que ajudavam as crianças com os estudos, porém, uma mãe destacou que utilizava para auxiliar seu filho nas atividades escolares os recursos lúdicos disponíveis na residência.

Ahh as atividades escolares dele em casa eu tento usar sempre o que chama mais atenção dele, do que ele gosta, dos fantoches. A gente brinca muito com fantoche, EVA, ele gosta muito de construir, gosta de fazer origami. Então eu uso muito que ele gosta, porque ele entende mais pelo concreto né. Ele precisa ver, principalmente, eu tento ficar interpretando, porque ele não gosta de texto, português, não gosta de ficar lendo, escrevendo, então eu tento uma maneira que ele entenda. E quando eu uso material que ele pode pegar eu sinto que ele consegue aprender mais tudo, inclusive matemática. Em casa tem joguinhos de números, faço teatrinho com fantoches que falam de números para ele guardar sabe? Eu tento sempre conversar com a professora do AEE para que ela possa me dar ideias e eu fazer em casa [...] essa parceria é importante né? (Familiar H).

Ao escrever sobre o envolvimento da família no processo educativo, Marques (2002) ressalta que este apoio e auxílio é de extrema relevância, e um dos papéis mais significativos da família é contribuir para a socialização da criança, ou seja, inseri-la ao mundo cultural por meio do aprendizado da língua utilizada no âmbito familiar, além da apropriação dos símbolos e das normas de convivência em sociedade, que incluem a educação geral e convencional, em parceria com a escola. Nesse sentido, os recursos

psíquicos, coletivos, financeiros e artísticos que os responsáveis possuem são fundamentais para favorecer o desenvolvimento humano.

Sobre a parceria entre os pais e professores, sinalizado pelo Familiar H ao final de sua resposta, como podemos conferir “[...] *eu tento sempre conversar com a professora do AEE para que ela possa me dar ideias e eu fazer em casa [...] essa parceria é importante né?*”, os estudos de Leite e Tassoni (2002), nos mostrou que quando a família e a escola possuem uma comunicação eficaz e positiva, as oportunidades para que a criança aprenda e se desenvolva de forma mais eficaz potencializam. Destarte, é de suma importância que pais e professores sejam mobilizados a dialogar e a encontrar juntos estratégias que se adequem a função que cada um desenvolve no aprendizado da criança, criando assim, novas possibilidades de apoio mútuo, o que beneficia uma aprendizagem mais efetiva por parte dos estudantes.

Se detendo a questão da utilização dos recursos lúdicos para auxiliar o filho nas atividades escolares, principalmente em conteúdos acadêmicos que envolvem a matemática, uma das disciplinas as quais o estudante possui dificuldade e que foi citada por sua mãe, recorreremos ao estudo de Fiorentini e Miorim (1990), quando refletem sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um 'aprender' mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um 'aprender' que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade. O material ou o jogo pode ser fundamental para que isto ocorra. Neste sentido, o material mais adequado, nem sempre, será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um material o aluno tem a oportunidade de aprender matemática de forma mais efetiva (Fiorentini e Miorim, 1990, p. 05).

Embasada no contexto desta discussão, compreende-se que os responsáveis desempenham um papel fundamental no apoio às atividades escolares dos filhos. Quando se envolvem na aprendizagem, não apenas auxiliam a criar um ambiente de aprendizado positivo, mas também demonstram que valorizam a educação, o que corrobora para potencializar a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, o auxílio dos pais nas atividades escolares pode fortalecer o vínculo familiar, já que ao dedicar tempo para revisar lições, ajudar com deveres de casa ou discutir o que foi aprendido na escola, os responsáveis demonstram interesse e apoio, o

que pode aumentar a confiança e a autoestima dos filhos em seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante que vimos na resposta do Familiar H é que os pais podem identificar dificuldades na compreensão de conteúdos escolares específicos e trabalhar em conjunto com os professores para encontrar soluções, o que é crucial para o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança.

Seguimos adiante com nossa análise destacando a seguinte questão da entrevista realizada com os professores: “Considerando suas percepções, quais atividades são mais fáceis de serem realizadas pelos alunos? Atividades da sala regular ou atividades do AEE?”

Todos os familiares, sem exceção responderam que as atividades do AEE são mais fáceis, porém, destacamos nestas linhas que se seguem as respostas que se relacionaram com a temática estudada nesta pesquisa.

As atividades daqui, porque é mais lúdica né? Tem mais material concreto pra ele, aqui eles usam jogos para ensinar, então assim fica mais fácil. E quando usa jogo e brincadeira as crianças aprende mais fácil né? Eu vejo isso porque sei que quando tem jogo as crianças gosta mais e consegue aprender mais fácil ler, escrever, números, essas coisas assim (Familiar E).

Hummm eu acho que aqui no atendimento. Eu acho que na escola, sempre acaba faltando, da parte da escola, da parte da professora principalmente eu acho que aqui faz um trabalho sensacional, eu acho que aqui faz um trabalho muito lúdico, muito assim, jogos, atenção eu acho que a minha filha se interessa muito por essas coisas lúdicas, ela aprende mais fácil, ela tem mais prazer, agora na escola tá faltando sabe, ela se desinteressa, se desmotiva, tudo fica mais difícil, às vezes não é tudo adaptado, ela tem dificuldade (Familiar G).

Ahh meu filho gosta mais dos atendimentos da Tia⁸³[...] porque ele não consegue acompanhar né. Às vezes a professora auxiliar⁸⁴ consegue que ele faça as tarefinhas, ele não quer fazer, não consegue nada assim com ele. No atendimento especializado com a Tia⁸⁵ [...] é só ele e às vezes tem um outro amiguinho. Então assim, eu acredito que o silêncio, os brinquedos, os jogos, as atividades que ela coloca, ele gosta não é tão acelerado como as atividades da sala, então eu acredito que ele gosta mais, se sai melhor nos atendimentos, porque ele não reclama de ir na sala. Mas pra mim, ele fala que ele não gosta

⁸³ Neste momento o Familiar H, pronunciou o nome da professora regente do AEE.

⁸⁴ Professora Auxiliar é o nome dado pelo profissional que acompanha o estudante elegível ao serviço da educação especial, durante todo o período das aulas do ensino regular. Este profissional é solicitado pelos familiares do estudante por meios judiciais e, por este motivo, a rede estadual de ensino não possui uma Resolução específica que dispõe sobre a função deste referido professor.

⁸⁵ Neste momento o Familiar H, pronunciou novamente o nome da professora regente do AEE.

*da escola, então assim, é bem perceptivo que ele gosta mais da sala da Tia*⁸⁶
(Familiar H).

Observamos nas respostas acima que apesar destes familiares citarem em seus argumentos a presença do lúdico, todos conferem uma importância a ação da ludicidade no interior do AEE, conectada ao ensino dos conteúdos do ensino regular, e não em seu uso no sentido de auxiliar no desenvolvimento integral das crianças, seja na construção de papéis sociais, na interação com seus pares e em todos os outros conhecimentos que não se relacionam com as habilidades acadêmicas porém, contribuem significativamente para a formação de cidadãos autônomos e independentes, características principais que necessitam ser desenvolvidas e estimuladas nos estudantes que possuem algum tipo de deficiência.

Sabemos que a ação lúdica é a atividade primordial na fase infantil pois exerce influência positiva no desenvolvimento integral das crianças. Como já mencionado a priori neste estudo, teóricos influentes, aqui representados por Leontiev (1994), Vigotsky (1991) e Brougère (1998), já nos alertaram outrora sobre a relevância positiva da ludicidade nos diversos contextos de convívio da criança.

Para Leontiev (1994), é na brincadeira que o desenvolvimento da mente se constrói, é no ato de brincar que a criança descobre a relação existente entre os sujeitos e estabelece uma relação de comparação de si com o outro.

Adentrando em nossas reflexões, Cordazzo e Vieira (2007) pontuam que “[...] a estrutura dos jogos de regras tem um ponto de partida próximo aos 6 anos e vai até o princípio da adolescência [...]” (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 94).

Para Vigotsky (1991), toda e qualquer ação lúdica envolve a criatividade, a imaginação e as regras, essas condições aqui apresentadas, sempre se fazem presentes, não importando o tipo de jogo ou brincadeira que está sendo realizada e nem a faixa etária das crianças.

Neste sentido, “[...] A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual [...]” (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 94).

⁸⁶ Neste momento o Familiar H, pronunciou novamente o nome da professora regente do AEE

Desta feita, faz-se necessário destacar que as argumentações teóricas aqui expostas, foram ressaltadas objetivando contrapor a visão dos Familiares E, G e H, trazendo um outro olhar, no tocante a presença da ludicidade apenas como um arcabouço para o ensino de conteúdos especificamente acadêmicos.

Além disso, temos que lembrar que o AEE possui a função primordial de complementar e suplementar a aprendizagem, não sendo, portanto, substitutivo ao ensino regular comum e não se caracterizando como um reforço escolar.

Com o intuito de referenciar o argumento exposto acima, destacamos o Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2020:

O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos [...] (INEP, 2020)

Outra questão aqui analisada é: “Considerando sua percepção enquanto responsável existem atividades do AEE, que priorizam momentos de jogos e brincadeiras?”. Destaca-se como ponto inicial da análise desta questão que todos os familiares responderam com afirmação positiva, alguns foram objetivos em seu relato como podemos observar a partir da transcrição das falas dos Familiares A, F e G que responderam positivamente sem buscar justificar sua resposta, como observamos nas linhas que se seguem.

Sim tem os jogos e as brincadeiras (Familiar A).

Eu acho que aqui tem sim (Familiar F).

Sim. São priorizados sim (Familiar G).

Já os outros familiares responderam com mais detalhes, buscando desenvolver sua argumentação de forma mais extensa. Cabe destacar que todos os familiares possuem conhecimento que durante as atividades do AEE são priorizadas atividades de jogos e brincadeiras, porém, ao tentar justificar, os responsáveis recorrem novamente a presença da ludicidade como uma ferramenta para o aprendizado de conteúdos acadêmicos, não conferindo ao lúdico a importância que este possui na construção social dos estudantes, principalmente para os que possuem uma determinada deficiência.

Veremos as respostas...

Eu percebo que sim. Sempre tem esses momentos. Até porque ela⁸⁷ todo atendimento dele e ela me manda fotos do que tão fazendo e tem muita atividade com joguinho, brinquedos para ajudar as crianças aprender melhor (Familiar B).

Sim, inclusive eu acho que isso chama muito atenção dos alunos, tipo brincando, desafiando talvez, tipo quem ganha e quem não ganha e eu acho que o jogo é uma forma muito rica de trabalhar, prende a criança é atrativo demais, então eu acho que existem sim atividades que priorizem os jogos e eu acho que os jogos, promovem desenvolvimento sim, principalmente para ajudar a criança aprender melhor as coisas ensinadas (Familiar C).

Eu acho que sim, que se usa brincadeiras e jogos para fazer as atividades (Familiar D).

Olha eu nunca assisti. Mas a professora sempre me dá o feedback no final, então assim, a professora utiliza sim os jogos pra ajudar, mas a professora tem a sua maneira de ensinar. A professora entende o aluno, cada um tem sua característica, seu jeitinho de aprender. Mas eu sei que usa jogo sim, porque a professora sempre fala pra mim dos jogos, das brincadeiras, pra conseguir né. Como que eu vou dizer, pra ter mais atenção das crianças, pra que meu filho possa melhorar mais na aprendizagem dele, focar mais naquilo que tá fazendo (Familiar H).

Recorrendo à teoria, objetivando elucidar a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral do indivíduo destacamos que divertir-se é fundamental para o bem-estar físico, emocional e mental das pessoas. O ato de brincar envolve honestidade, envolvimento voluntário e generosidade. Ao brincar, conseguimos nos reequilibrar, renovar nossas emoções e a necessidade de nos reconhecer e nos reinventar. Além disso, o lúdico nos auxilia a potencializar as habilidades que envolvem atenção, concentração, dentre outras (Cunha, 1993).

⁸⁷ O pronome pessoal feminino “ela” é utilizado pois o Familiar Se referindo a professora do AEE

Dentro deste contexto, destacamos que a ludicidade deve ser compreendida em sua essência e explorada em totalidade, permitindo que ela adquira as múltiplas faces que auxiliam no desenvolvimento de nossos estudantes.

Com base no que foi exposto, Brougère (1995) destaca que:

A brincadeira é o lugar da socialização, da administração, da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção... Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela também produz a incerteza quanto aos resultados (Brougère, 1995, p. 36).

Assim, o brincar é uma forma de expressão emocional, permitindo que as crianças explorem e compreendam seus sentimentos e os dos outros, além de ser uma oportunidade para a experimentação de diferentes papéis e cenários, o que contribui para a formação de sua identidade. O lúdico é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a se tornarem indivíduos mais equilibrados e centrados para enfrentar as diversas situações que possam surgir.

Compreendemos que a criança se expressa com maior facilidade e agilidade por meio do lúdico, construindo formas de convivência social entre seus pares. Complementado esta afirmação, citamos os estudos de Vigotsky (1984) que ressalta:

A brincadeira (...) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real (Vigotsky, 1984, p.114).

Seguindo neste mesmo direcionamento de análise acerca da percepção dos familiares sobre o uso de jogos e brincadeiras nas atividades do AEE, a questão que se apresenta neste momento é: “Enquanto responsável, você acredita que as atividades que priorizam jogos e brincadeiras, são realizadas com maior envolvimento pelos alunos?”

Todos os Familiares ouvidos, afirmaram que “sim”, no tocante ao comprometimento dos estudantes nas tarefas que incluem a ludicidade. Porém apresentaremos nas linhas que se seguem as respostas dos Familiares A, F, G e H que ao tentar justificar seus argumentos, assim o fizeram, conferindo novamente as atividades

lúdicas, uma importância apenas no que se refere ao ensino dos conteúdos formais do currículo.

Sim, porque prende a atenção dele⁸⁸, porque é uma coisa que ele⁸⁹ gosta de fazer que é joguinho, brinquedo e várias brincadeiras, então ele acaba lembrando melhor. Ele fala mãe eu aprendi com minha tia com jogos hoje. Um exemplo né, ela pôs pra ele montar um brinquedo, então ele lembrou que naquele brinquedo tinha 16 peças, que naquele brinquedo tinha que encaixar 16 dum lado, 16 do outro e ele vai aprendendo a quantidade que é usado na matemática e para fazer continhas (Familiar A).

Ahh eu creio que sim! É muito importante, pra desenvolver, porque se tá brincando e tá aprendendo matemática, português, é muito bom. As crianças aprendem melhor quando tem jogo e brincadeira, sente mais confiante para fazer as tarefas da escola, as atividades lá na sala de aula com a outra professora que ensina ler e escrever. Com brincadeira e o jogo a continha e as letrinhas fica mais fácil (Familiar F).

Extremamente, muito importante, eu acho que a criança aprende muito mais no lúdico, muito mais no jogo, porque fica mais divertido, fica mais fácil, eu acho que essa parte de jogos é muito boa, o jogo pode ajudar na leitura e na escrita, faz a criança gostar da escola (Familiar G).

Olha no caso do meu filho, que eu acredito que conheço, é uma coisa que não irrita ele, não todos os jogos, não são todos que ele gosta, então a professora do AEE, usa o que ele aceita, o que ele gosta, pra conseguir dele a evolução né na leitura e na escrita. Então assim, usando outros caminhos pra poder ensinar corretamente, porque meu filho precisa aprender e eu acredito que seja uma coisa diferente da sala de aula, por isso que ele se dá melhor aqui⁹⁰. Ela⁹¹ me passa tudo, me manda fotos, então assim, eu vejo uma evolução boa, eu vejo que ele gosta de ir, tem vontade de ir pra aprender, então é diferente da sala de aula, se ele pudesse não ir mais pra escola, ele não iria. Eu acho que meu filho se envolve mais e aprende mais com jogos e brincadeiras, para poder ir bem e aprende os conteúdos da sala de aula (Familiar H).

A partir da leitura das respostas transcritas acima, este estudo vem novamente conferir uma relevância mais ampla ao significado da ludicidade, no tocante a contribuição que o lúdico pode conferir ao desenvolvimento emocional, habilidades sociais, aptidões motora, autoconfiança e independência.

⁸⁸ O pronome possessivo de terceira pessoa do singular “dele” foi utilizado pelo Familiar A para se referir ao filho.

⁸⁹ O pronome pessoal de terceira pessoa do singular “ele” foi utilizado pelo Familiar A para se referir ao filho.

⁹⁰ Neste momento o Familiar H, apontada para o local da sala onde ocorrem os atendimentos educacionais especializados.

⁹¹ O pronome pessoal feminino “ela” é utilizado pelo Familiar H para se referir a professora do AEE.

O estudioso Brougère (2002) ao pensar o lúdico e a educação sob novas perspectivas nos aponta que:

Logo, o jogo pode ser analisado em relação com todas as atividades da vida cotidiana, nas quais se pode notar efeitos de formação. É legítimo, então, perguntar se o jogo tem características, eventualmente compartilhadas com outras atividades, que dariam uma especificidade à experiência educativa potencial que ela pode produzir (Brougère, 2002, p. 14).

Complementando o argumento exposto acima, ressaltamos as ideias de Cunha (1994), quando diz que brincar é uma forma pela qual a criança se prepara para o futuro, explorando o ambiente que a cerca de acordo com a fase na qual se encontra e as potencialidades que possui. Além disso, ao brincar, a criança constrói seu mundo interior, descobre suas aptidões e inicia seu processo de construção no sentido de conferir significado às coisas da vida.

Segundo Vigotsky (19984):

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é a realidade. O brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. [...] E, portanto, na situação do brincar que as crianças podem colocar desafios e questões, além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem (Vigotsky, 1984, p. 32).

Fica evidente que a ludicidade é uma forma de comunicação e interação entre as crianças. Porém, de acordo com os estudos de Pereira e Silva (2021), devemos compreender que existem duas formas de executar o ato do brincar “[...] uma possibilidade é o brincar construído pelas crianças sem compromisso e orientação pedagógica, onde elas elaboram, determinam e alteram as regras de suas brincadeiras quando desejam. A outra possibilidade é o brincar sistematizado e orientado por um professor [...]” (Pereira e Silva, 2021, p. 113).

Neste momento, amparada pelas ideias dos autores supracitados, no que se refere ao brincar dirigido, direcionamos nosso olhar para a última questão⁹² escolhida para análise, que buscou conhecer a opinião dos familiares sobre a importância de atividades que envolvam jogos e brincadeiras no AEE, para o processo de aprendizagem do estudante.

Neste sentido, apresentaremos algumas respostas que esta pesquisadora julgou ser relevante para fins de análise e discussão. Faz-se necessário destacar que as falas dos responsáveis serão transcritas abaixo uma em seguida da outra, para posteriormente serem analisadas sob a luz das teorias acadêmicas, já que os argumentos apresentados pelos Familiares seguem a mesma linha de raciocínio.

Eu acho muito importante. Eu acho que entra mais dentro do interesse da criança então facilita mais dele aprender as coisas através dos jogos. As crianças hoje acho que gosta mais disso e não uma coisa só de escrita de ficar falando, eu acho que eles meio que dispersam, já os jogos eles interage mais, consegue aprender melhor (Familiar B).

Eu creio que, eu penso que é muito importante, principalmente para as crianças com deficiência e faz com que eles pensem né e instiga eles a chegar numa resposta, num resultado, como diz, mesmo que seja desafiando um ao outro, mesmo que seja o professor e os alunos que chegam no resultado. É importante sim como uma ferramenta forte eu penso né. Porque a maioria das crianças gostam né, e eu imagino que envolve muita coisa nisso né. Eles acabam brincando de forma mais leve né. Na escola acaba sendo uma coisa mais maçante né, é conteúdo, os alunos saem da escolinha, que nem no caso eu trabalho na creche e tem mais brincadeira, agora vai pra sala de aula já é uma coisa mais assim né, mais formal, não tem uma coisa mais assim livre, então é carteira e caderno mesmo né. Então eu penso que é muito importante nesse sentido de deixar eles um pouco mais à vontade né, menos pesado, um aprendizado menos pesado (Familiar C).

Eu acho que é essencial, porque querendo ou não eles aprendem dessa forma né. Então é essencial, cada criança aprende dum jeito e essa é a maneira como ele aprende. O jogo ajuda a criança com deficiência a aprender melhor, eles gostam, se sentem mais motivados e não tem tanta insegurança para aprender (Familiar E).

Muito, muito importante. Eu acho que todo ambiente escolar deve adquirir essa forma de ensino, sabe, eu acho que até pra cativar as crianças, sair do

⁹² A questão apresentou a seguinte redação: “Qual a sua opinião sobre a presença de jogos e brincadeiras no AEE? Para você essas atividades são importantes para o processo de aprendizagem do aluno? Explique sua resposta.”

papel e fazer uma coisa mais lúdica. Mas eu acho que é muito importante para os alunos com deficiência, aprende de forma mais concreta. Quando sai do papel e vai pra brincadeira dá pra ver o quanto eles gostam, no caso das crianças com deficiência eu acho que isso é melhor ainda, porque o jogo faz a criança se movimentar e muitas crianças com deficiência sã agitadas né? (Familiar G).

Eu acho muito importante, porque é um caminho diferente pra chegar no objetivo para os alunos com deficiência. É como eu faço na minha casa, quando preciso ajudar ele (se referindo ao seu filho) nas atividades da escola, quando ele gosta muito de um específico brinquedo, ele adora trem, então eu uso muito trem, até na matemática a gente faz trenzinho, pelo menos eu consigo chegar num objetivo dele entender aquela tarefa, então se ela (se referendo a professora do AEE) usa os jogos e as crianças gostam, pra chegar num objetivo real, eu acredito que é bom sim, porque tudo que faz ele evoluir, melhorar, é bom pra ele, é bom pras outras crianças também. Eu não sei como são as outras crianças, que nem eu te falei, meu filho é assim, dentro da deficiência cada um tem uma característica e seu jeito né. Mas com ele funciona bem assim, tudo visto no concreto, e se tiver uma coisa diferente, que ele possa prestar mais atenção, entender, é legal com ele sim (Familiar H).

Analisando as respostas acima, observamos que todos os responsáveis utilizaram os vocábulos “importante” e “essencial” para opinar sobre a importância de atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras no AEE, para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido é notório que os recursos lúdicos favorecem a aprendizagem do ensino formal de maneira significativa, ativa e satisfatória, além disso, “[...] as brincadeiras utilizadas no meio educativo como método pedagógico, colaboram e tornam-se grandes fontes de estímulo motor, cognitivo, afetivo e social favorecendo o desenvolvimento integral das crianças [...] (Pereira e Silva, 2021, p. 113).

Além disso, a ação lúdica com objetivos pedagógicos definidos torna-se “importante⁹³” e “essencial⁹⁴”, na medida em que se justifica como uma ferramenta que orienta, direciona, estimula, ensina e desenvolve.

Sobre este ponto de vista Grassi (2008), ressalta que o uso de jogos e brincadeiras na educação, tanto para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem quanto para os que não a possui, é um recurso atrativo e motivador, uma vez que essas atividades

⁹³ Vocábulo utilizado na resposta dos Familiares B, C, G e H, ao opinar sobre a importância de atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras no AEE, para o processo de aprendizagem dos estudantes.

⁹⁴ Vocábulo utilizado na resposta do Familiar E, ao opinar sobre a importância de atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras no AEE, para o processo de aprendizagem dos estudantes.

podem estimular o interesse e o desejo pelo conhecer, além de favorecer o desenvolvimento de um pensamento mais complexo no decorrer da aquisição e construção de conhecimentos, resultando, assim, em um aprendizado que confere aos estudantes participação ativa durante todo o processo.

Os estudos de Freitas e Salvi (2007), destaca uma importante informação no que tange a relação existente entre a ludicidade aplicada a educação como um impacto positivo para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com a palavra as autoras:

A ludicidade como recurso eficaz aplicado à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos métodos ativos. Acredita-se que brincando e jogando, o educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca, aprendendo-a e assimilando-a mais fortemente. Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, é possível expressar, assimilar e construir a realidade. Assim, é possível aprender qualquer disciplina utilizando-se da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, de ciências, de educação física, entre outras (Freitas e Salvi, 2007, p.4).

Segundo Santos (1999), o lúdico é uma forma que os sujeitos utilizam para se expressar e se conectar com o mundo ao seu redor. Por meio de atividades da ação lúdica, pode-se afirmar que os estudantes interiorizam valores, assumem responsabilidades, adquirem conhecimentos nas diversas disciplinas do currículo, desenvolvem seu comportamento e potencializam suas habilidades motoras. Desta forma, por meio da ludicidade, o raciocínio é estimulado de maneira ativa, e a motivação para aprender é motivada e renovada.

Caminhando um passo à frente nesta análise, faz-se necessário destacar a ênfase que os Familiares conferiram em suas respostas, ao fato dos filhos apresentarem uma deficiência e, por este motivo, o uso dos jogos e brincadeiras facilita e contribui positivamente para uma aprendizagem mais eficaz destes estudantes que possuem esta condição.

Não nos cabe aqui, realizar uma análise acerca da concepção que estes Familiares possuem sobre a condição de deficiência apresentada pelos filhos, talvez isso possa ser tema para estudos futuros, porém, temos que conferir um grau de importância para este argumento, explanando nestas páginas a contribuição que a ludicidade apresenta para a

aprendizagem de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, uma vez que esta é uma temática estudada nesta pesquisa.

Neste momento necessitamos abrir um parêntese nesta tese para trazer uma reflexão pertinente. Ao longo desta jornada, nos debruçamos na busca de pesquisas que versam sobre a ludicidade no contexto da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Ocorre que a maioria dos trabalhos pesquisados, abordam esta temática no contexto do ensino regular, com particularidades específicas de cada deficiência. Assim, encontramos estudos que versam sobre o lúdico na educação dos estudantes com transtorno do espectro autista, a ludicidade na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, dentre outros.

Faz-se necessário destacar que esta tese se ocupou em abordar um capítulo que elucida o argumento exposto acima, intitulado, “A infância e a ludicidade no contexto da educação especial, sob a perspectiva dos estudos científicos⁹⁵”, no qual concluímos haver um número inexpressivo de estudos, principalmente no tocante a ludicidade no contexto do AEE.

Recentemente, com a proposta de fundamentar teoricamente as análises aqui realizadas, esta pesquisadora iniciou novas pesquisas sobre a referida temática e a maioria dos estudos encontrados não possibilitaram aprofundamentos mais avançados a nível de doutoramento, pós-doutoramento ou até mesmo livros que elucidam a importância do lúdico na aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Neste sentido, nos cabe destacar que os trabalhos pesquisados, encontrados e lidos e que apresentavam em seu título as palavras ludicidade e aprendizagem dos estudantes com deficiência, apresentavam em seu conteúdo o contexto histórico da educação especial em sua perspectiva inclusiva, bem como os benefícios que este novo paradigma trouxe para este alunado, sob a perspectiva de um ensino para todos, no qual a ludicidade é destacado como um princípio amplo e abrangente, sem abordar em seu bojo, argumentos que de fato corroborem os benefícios que o lúdico confere a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Desta feita, elucidamos brevemente todo o percurso histórico percorrido pela educação especial até chegar nos dias atuais, no qual possui como princípio primordial, um ensino inclusivo, para todos e que atendam as necessidades e especificidades dos estudantes, já que como preconiza a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205 “[...]”

⁹⁵ Este capítulo se inicia na página 58, do Volume 1.

a educação é um direito de todos [...]” (Brasil, 1988). E é sob este argumento que o conceito de educação inclusiva se constrói e se consolida, trazendo como um de seus pilares a presença dos estudantes com deficiência para dentro dos muros das escolas, possibilitando acesso, permanência, participação e aprendizagem, pressupostos essenciais apontados no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)⁹⁶.

Faz-se necessário destacar que não abordaremos nestas páginas a extensão histórica percorrida pela educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que tal estudo já foi realizado no capítulo desta tese intitulado: “Marcos históricos e a legalidade no AEE: de onde partimos e como estamos atualmente⁹⁷”.

Sem desconsiderar o contexto de luta percorrido pela educação especial para que se chegasse as conquistas atuais, o que nos cabe nestas linhas é trazer uma reflexão no seguinte sentido, se estamos falando de uma educação que inclui os estudantes com deficiência, logo não deve existir diferença para se pensar na aprendizagem destes, por meio dos recursos lúdicos.

Cabe aqui uma relevante citação:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todo, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11).

Com base no argumento exposto, torna-se evidente não desconsiderar as acessibilizações e os recursos que por vezes se façam necessárias para garantir o acesso ao currículo, porém, o fato que se destaca é que, ao pensarmos a importância do lúdico para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, cabe -nos destacar que ludicidade é uma ferramenta positiva na educação destes, pois não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral, a inclusão e a socialização, contribuindo para uma experiência educacional significativa e participativa.

⁹⁶ Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

⁹⁷ Este capítulo se inicia na página 36, do Volume 1.

Seguimos afirmando que o lúdico, confere um estímulo à motivação, já que as atividades lúdicas tornam o aprendizado mais atraente e divertido; promove a socialização e interação entre os pares; colabora para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a coordenação motora, raciocínio lógico e resolução de problemas; desenvolve a autonomia, autoconfiança e responsabilidade, além de estimular o pensamento crítico e criativo por meio de vivências sobre diferentes situações e desafios.

Além disso, tal como aponta Freitas e Salvi (2015), o lúdico é uma abordagem essencial que serve como um incentivo para a formação do conhecimento humano e o desenvolvimento de diversas habilidades práticas. Além disso, é uma ferramenta valiosa para o crescimento pessoal e para a realização de metas institucionais.

Lendo com atenção os benefícios e a importância que a ludicidade confere a aprendizagem dos estudantes com deficiência, aqui elencados pela pesquisadora, não nos parece ser os mesmos aplicados aos estudantes que não possuem a condição de deficiência? Seria este o motivo pelo qual não encontramos números expressivos de trabalhos que versam sobre a importância do lúdico na aprendizagem dos estudantes com deficiência? Ou podemos nos atrever a dizer que as pesquisas acadêmicas não consideram as especificidades destes estudantes quando o assunto é aprendizagem no contexto da ludicidade? Ou ainda assim, será que chegamos a uma parcela do tempo na qual torna-se fundamental que não só os Familiares B, C, E, G e H, mas também, todos aqueles que se propõem seguir vivendo e aprendendo, reflitam sobre a concepção que possuem a respeito das pessoas com deficiência?

Chegamos ao ponto crucial desta análise, na qual amparada pelas respostas dos Familiares, torna-se necessário não desconsiderar e nem contradizer nada do que foi dito até o presente momento; porém, separar a importância do percurso histórico trilhado pela educação especial na perspectiva inclusiva, com o intuito de reconstruir, se necessário, a concepção que temos sobre o conceito de deficiência; a relevância dos recursos acessíveis lúdicos, tal como indicados no PAI para garantir que os estudantes tenham acesso ao currículo e a dimensão conferida a ludicidade no contexto educacional para fins de garantia da aprendizagem, considerando sobretudo a forma como a ação lúdica é executada no AEE pelos professores, com reflexões que possam ir além das respostas concedidas pelos Professores e pelos Familiares nesta análise.

Desta forma, após analisarmos as respostas concedidas pelos Familiares, seguiremos com nossos olhares, evidenciando os relatos dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, que atuaram como sujeitos deste estudo.

E assim seguimos adiante, considerando as vozes dos estudantes...

6.1.4. Entrevista com os estudantes

Contextualizando a análise que será realizada nas linhas que se seguem, pontuamos que para realização das entrevistas, os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, foram organizados em pequenos grupos, objetivando conhecer a percepção que possuem, acerca das atividades desenvolvidas no AEE que contemplam jogos e brincadeiras.

Destacamos que foram entrevistados um total de 08 (oito) estudantes, filhos dos familiares que também atuaram como sujeitos desta pesquisa. A escolha da pesquisadora em dividir os estudantes em três grupos pequenos, se deu com o intuito de oportunizar um ambiente sereno, no qual pudesse ocorrer uma interação entre as crianças, a fim de que elas se sentissem tranquilas para participarem do estudo.

Faz-se necessário destacar que os detalhes referentes às informações da quantidade de estudantes em cada grupo, faixa etária e a deficiência apresentada por eles, se encontram disposto nos Quadros 39, 40 e 4.

Com isso, após contextualização acima, passaremos a análise das informações concedidas pelos estudantes, destacando as falas que possam oportunizar reflexões, com embasamento teórico.

A primeira questão que buscaremos analisar, apresenta a seguinte redação: “Quais atividades do AEE são mais legais de serem feitas? Por quê?”.

Ao conferir voz para os estudantes acerca da indagação acima, observou-se que 6 (seis) estudantes, citaram em suas respostas o uso do lúdico como sendo a atividade mais legal realizada no AEE.

Veremos então as respostas:

Ahhh foi as de matemática, eu aprendi bastante, conta de mais e para eu aprender mais a professora foi vendo meu desempenho, foi entendendo mais, dando uma brincadinha, uma jogadinha sabe? Jogando com jogo a

matemática, aí eu consigo ir bem lá na minha outra sala de aula, com a tia que me ensina a ler e escrever (Estudante A).

Gosto de brincar. Aqui eu brinco que sou um herói que salva o mundo e a tia deixa eu brincar disso, fico feliz, gosto de imaginar isso (Estudante B).

Circuito (Estudante D).

Conta um pouco para mim como é esse circuito? (Pesquisadora).

Hummm a gente coloca bambolê para pular, corda para andar por cima, se arrastar, a bola, tentar acertar é isso. A gente também brinca com brinquedos e isso é muito legal! Eu gosto muito! Gosto de brincar aqui, por causa que eu sou uma criança (Estudante D).

Aquelas do jogo, porque tem jogos que ensina a gente a fazer e aprender coisas de ler e escrever e isso me ajuda lá com a outra tia. Eu consigo ler melhor e fazo as continhas (Estudante F).

Brincar de slime, de sabor, brincar de bambolê e de slime né, jogo da memória, do peixe (Estudante G).

Brincar, muito legal (Estudante H).

Você saberia me dizer por que as atividades daqui são mais legais? (Pesquisadora).

Eu não sei falar porque é legal. Mas sei que é legal porque eu posso brincar (Estudante H).

Ao analisarmos as respostas transcritas acima, observa-se que os Estudante A e F, relacionam a preferência pelo lúdico nas atividades do AEE, com a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Importante destacar que o jogo aparece aqui como um estímulo motivador para o aprendizado das atividades que ocorrem no ensino regular.

Recorrendo à teoria, Maluf (2009), ressalta que “[...] a atividade lúdica é a ação que pode propiciar a plenitude da experiência, por isso proporciona prazer ao ser humano, seja como exercício, como jogo simbólico ou como jogo de regras [...]” (Maluf, 2009, p. 22).

Colocando em posição de destaque a citação exposta acima, podemos afirmar que por meio da ludicidade a aprendizagem ocorre de maneira ativa e motivadora, na qual a prática ocupa uma posição de destaque, no momento em que o conhecimento vai se construindo, como podemos verificar na resposta do Estudante A “[...] e para eu aprender mais a professora foi vendo meu desempenho, foi entendendo mais, dando uma brincadinha, uma jogadinha sabe? [...]”.

Neste sentido a ludicidade ganha uma função de destaque para o aprendizado, no qual a ação lúdica é priorizada como uma estratégia mediadora para a aquisição de saberes acadêmicos que compõem o currículo formal (Maia, 2007).

Um fato relevante para se analisar é que os Estudantes B, D, G e H ressaltaram em suas respostas o ato do brincar, destacando a utilização de brinquedos durante as atividades do AEE, como podemos observar, considerando a afirmação do Estudante D “[...] *a gente também brinca com brinquedo [...]*” e o Estudante G “[...] *Brincar de slime, de sabor, brincar de bambolê [...]*”.

No que tange o ato do brincar a teoria nos concede relevantes contribuições, como podemos verificar a partir dos estudos de Cordazzo e Vieira (2007) quando pontuam que “[...] O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças [...]” (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 90).

As autoras supracitadas seguem afirmando que sendo a brincadeira a ocupação essencial da infância, é notório que esta ação lúdica, desempenha função primordial no desenvolvimento infantil. Neste sentido, estudiosos como Leontiev (1994), Elkonin (1994) e Vigotsky (1991), conferem ao ato do brincar um papel de destaque, já que esta oportuniza as crianças, acesso a padrões mais conceituados de compreensão e entendimento.

Um fator importante que se desencadeia durante o ato do brincar é a imaginação, podemos observar esta ação por meio da resposta do Estudante B “[...] *Gosto de brincar. Aqui eu brinco que sou um herói que salva o mundo e a tia deixa eu brincar disso, fico feliz, gosto de imaginar isso [...]*”. Assim na imaginação, “[...]a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda [...]”. (Benjamin, 2009, p. 93)

Ainda sobre o ato de imaginar durante o processo do brincar, Vigotsky (1991) ressalta:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Com todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (Vigotsky, 1991, p. 109).

Nas respostas dos estudantes, apareceu a utilização dos brinquedos durante as atividades do AEE, considerando este contexto, importante frisar que o uso destes objetos proporciona às crianças um conhecimento utilitário sobre conceituações e utensílios, no qual os vocábulos passam a se fazer presente as ações cotidianas concretas (Vigotsky, 1991).

Para Kishimoto (1996), o brinquedo representa diversas realidades, atuando com substitutivo dos objetos reais, tendo como um de seus propósitos oferecer à criança uma alternativa aos itens do mundo real, permitindo este utensílio, o brinquedo, seja manipulado.

Como vimos, a imaginação e o brinquedo desempenham papéis fundamentais nas brincadeiras, no tocante ao desenvolvimento das crianças. A imaginação permite que a criação de mundos e cenários, transformando objetos simples em ferramentas de aventura e exploração.

Os brinquedos, por sua vez, são instrumentos que facilitam essa expressão imaginativa, oferecendo uma variedade de possibilidades de interação e aprendizado, como exemplo citamos aqui o bambolê, destacado pela Estudante G em sua resposta, que permite desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio, a agilidade e a criatividade, já que as crianças podem inventar diferentes formas de brincar e se movimentar.

Assim, relacionando a imaginação ao uso do brinquedo, uma vez que ambos os vocábulos aparecem nas respostas dos estudantes, recorreremos mais uma vez aos estudos de Vigotsky (1991) quando diz:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regra e a renúncia à ação impulsiva, constitui o caminho para o prazer no brinquedo (Vigotsky, 1991, p. 117 e 118).

Seguindo adiante com esta análise, apresentaremos uma outra indagação que foi respondida pelos estudantes, que se refere a lembrança de alguma atividade que eles

gostaram de realizar no AEE. Aqui, a pesquisadora solicitou que os estudantes explicassem como era a atividade.

Um ponto relevante para se destacar é que todos os estudantes que participaram da entrevista, citaram em suas falas que as atividades que mais gostaram de realizar no AEE, se relacionavam com jogos e brincadeiras. Desta feita, aparecem nas falas os jogos, quebra cabeça e bambolê.

Porém, analisaremos aqui as respostas dos Estudantes C, D, E, F e H, uma vez que elas se assemelham entre si, tal como podemos observar nas linhas que se seguem.

Eu me lembro de jogar o jogo da pizza. Eu gostei porque é cheio de estratégia (Estudante C).

Gostei do jogo da pizza, porque eu ganhava várias vezes da Tia e enquanto a gente jogava ela vai me ensinando outras coisas também como ler, continha dos números (Estudante D).

Eu gosto do jogo da pizza (Estudante E).

Por que você gostou do jogo da pizza? Você sabia que outros amigos também falaram que gostam muito desse jogo? (Pesquisadora).

Porque sim. Ele é colorido a gente tem que pensar, pego na mão as coisas que usa para fazer a pizza (Estudante E).

Gosto muito do jogo da pizza, porque quando eu crescer quero ser um pizzaiolo e o jogo da pizza me ajuda a ser um. Ficar rodando a pizza, com o jogo da pizza eu já aprendi as comida que vai na pizza para fazer, tipo, cebola, azeitona, sabe? (Estudante F).

Gosto muito de brincar com o jogo da pizza, porque ele é bonito, é legal tem uma pizza grande e um monte de coisas que vai igual na pizza (Estudante H).

Compreendemos ser relevante contextualizar o jogo citado nas respostas dos estudantes. Desta forma, o jogo “Pizzaria Maluca” da Grow⁹⁸, é um recurso lúdico que se encontra disponível em todas as salas do AEE, alocadas na unidade escolar onde ocorreu esta pesquisa.

Trata-se de um jogo de tabuleiro, cujo objetivo é ser o primeiro jogador a completar os cinco ingredientes que compõem o pedaço de uma pizza. Seu conteúdo possui um tabuleiro, 6 (seis) fatias de pizza de papelão, 24 (vinte e quatro) cartas da

⁹⁸ Foto do jogo, que compõe o acervo da pesquisadora.

“sorte” ou “azar”, as quais devem ser retiradas durante o ato de jogar, um dado e 30 (trinta) imagens de papelão que simbolizam a cópia de alimentos diversificados, como por exemplo, azeitona, brócolis, queijo, cebola, dentre outros.

Não nos cabe neste momento realizar uma explanação extensa sobre as regras do jogo e sua forma de jogar. As informações acima foram descritas, objetivando contextualizar o recurso lúdico citados pelos Estudantes C, D,F e H em suas respostas.

Porém, nos cabe analisar a preferência dos estudantes por este jogo específico, desta feita, recorrendo aos estudos teóricos, consideramos os autores, Pereira, Fusinato e Neves (2009), que ao estudar o lúdico e o potencial dos jogos educativos no ensino, destacaram:

[...] existem muitos tipos de jogos, dentre os mais conhecidos, estão os que se encaixam na categoria de tabuleiros, tais como: Dama, Trilha, Gamão, Xadrez, Banco Imobiliário, Jogo da Vida, Detetive, Scotland Yard e War. Cada jogo possui sua característica e benefícios próprios. São muito difundidos culturalmente e podem ser jogados a qualquer hora e lugar [...]” (Pereira, Fusinato e Neves, 2009, p. 14).

Para os autores supracitados, os jogos ao possuir um caráter educativo, necessita possibilitar um espaço de análise a fim de que os estudantes desenvolvam de maneira estimulante seu processo de apreciação do conhecimento. Assim, “[...] os jogos educativos são elaborados para divertir o aluno e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas nos jogos [...]” (Pereira, Fusinato e Neves, 2009, p.15).

De acordo Schaeffer (2006), com os jogos em grupo possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades como a regularidade, o respeito, a disciplina e a compreensão de limites, uma vez tais jogos, oportunizam aos jogadores a execução de ações que envolvem seguir regras estabelecidas. Esses elementos são fundamentais para a convivência entre os pares.

Desta feita, os jogos conferem relevância para o processo educacional quando a aprendizagem ocorre por meio do entretenimento e vivências que se relacionam com o dia a dia dos estudantes (Pereira, Fusinato e Neves, 2009).

Complementando o argumento exposto acima, Lopes destaca que:

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes

do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar (Lopes, 2001, p. 23).

Ao buscar analisar os jogos de tabuleiro como uma ferramenta pedagógica, Prado (2018) nos conta que os registros mais antigos destes tipos de jogos datam de aproximadamente 7.000 anos a.C e desde então, eles têm sido utilizados como um positiva para o aprendizado. O jogo mais antigo que conhecemos é chamado de "Mancala", utiliza sementes e possui um aspecto matemático, pois envolve um sistema de contagem e a captura das sementes do oponente. Sua simplicidade permite que o tabuleiro seja feito com buracos cavados no chão. Por isso, é considerado o precursor de todos os jogos de tabuleiro.

A autora segue nos informando que:

No Brasil a história dos jogos também é antiga. Os índios conhecem um jogo chamado o Jogo da Onça que tem sua origem provável entre os incas. Esse jogo foi encontrado entre os Bororos, no Mato Grosso, bem como entre os Manchineri, no Acre, e os Guaranis, em São Paulo. Trata-se de um jogo de estratégia. O tabuleiro é riscado no chão. Uma pedra representa a onça e 14 outras representam cachorros. O objetivo dos cachorros é imobilizar a onça e o objetivo da onça é comer 5 cachorros. Um jogo de características táticas que apresenta noções de aprimoramento de habilidades, raciocínio estratégico e gestão de recursos (Prado, 2018, p. 30).

Após o ano de 1980, os jogos de tabuleiro deixaram de ser populares, perdendo espaço para os games eletrônicos. Porém, nos últimos tempos estão conquistando os espaços novamente por proporcionarem relações ativas entre os jogadores, sendo chamados de “Jogos de Tabuleiros Modernos” (Prado, 2018).

O jogo da “Pizzaria Maluca” citado pelos estudantes é um recurso lúdico comumente conhecido como um jogo de tabuleiro moderno. Este tipo de jogo apresenta múltiplas características. Além disso, “[...] um dos grandes diferenciais dos jogos modernos é a pouca influência da sorte e a substituição dessa pelo pensamento estratégico e pela tomada de decisão [...]” (Prado, 2018, p. 31). Sobre o pensamento estratégico, exigido pelos jogos de tabuleiros modernos, podemos observar na resposta do Estudante C “[...] eu me lembro de jogar o jogo da pizza. Eu gostei porque é cheio de estratégia.

Desta forma, as características deste tipo de jogo, de acordo com Prado (2018) se definem como:

[...] tempo curto de jogo (normalmente duram de 30 minutos a duas horas); grande interação entre os jogadores; conflito indireto entre os jogadores (competição por recursos e/ou pontos); ausência de eliminação de jogadores ou quando acontece, é feita de forma que este nunca tenha que esperar muito tempo para uma próxima partida; pouca influência da sorte; elementos que equilibram o jogo, como desvantagens para aqueles que lideram e/ou vantagens para aqueles que estão perdendo; dilemas que levam o jogador a pesar prós e contras de sua escolha e tomar uma decisão (Prado, 2018, p. 31).

Vimos então que os jogos de tabuleiro desempenham um papel significativo na aprendizagem, oferecendo uma abordagem interativa e envolvente para o desenvolvimento de diversas habilidades. Eles promovem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, pois os jogadores precisam avaliar estratégias e prever as ações dos oponentes.

Além disso, estes jogos incentivam a socialização e a comunicação, permitindo que os participantes pratiquem habilidades interpessoais enquanto trabalham em equipe ou competem uns contra os outros.

Faz-se necessário destacar que esses jogos podem ser adaptados para ensinar conceitos acadêmicos, como português, matemática, dentre outros, tornando o aprendizado mais dinâmico e divertido, como podemos verificar na resposta do Estudante D: *“Gostei do jogo da pizza, porque eu ganhava várias vezes da Tia e enquanto a gente jogava ela vai me ensinando outras coisas também como ler, continha dos números”*.

Com base no que foi exposto, de acordo com Kishimoto (2004), todos os jogos utilizados no ambiente escolar, são vistos como uma ferramenta essencial para as atividades que compreendem o ensino e a aprendizagem, desempenhando desta forma, um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, qualquer jogo que a escola utilize, desde que preserve a essência da ludicidade, possui um valor pedagógico e pode ser classificado como um jogo didático, uma vez que existe um objetivo definido de possibilitar o aprendizado.

Caminhando nesta análise, a próxima pergunta respondida pelos estudantes que nos cabe observar, apresenta a seguinte redação: *“Vocês gostam quando existem momentos de jogos e brincadeiras, durante o AEE? Por quê?”*. Nas linhas que se seguem, transcreveremos algumas respostas argumentativas dos estudantes, no tocante a

justificativa em relação à apreciação do lúdico nas atividades do atendimento educacional especializado.

Gosto bastante é bem legal brincar, porque é um momento de diversão (Estudante A).

Sim, porque é muito divertido brincar (Estudante C).

Sim, porque brincar é muito legal (Estudante D).

Eu gosto, porque é muito animado todas as brincadeiras (Estudante E).

Gosta do bambolê, porque eu gosto de brincar, é divertido e faz sorriso (Estudante G).

As respostas dos estudantes A, C, D, E e G, nos remetem ao ato do brincar enquanto uma ação “divertida” e “legal”. Neste sentido, ao buscar utilizar a teoria, as ideias de Wallon (2007) e Vigotsky nos auxiliam a fundamentar estes argumentos, no tocante à importância da brincadeira ao longo do desenvolvimento das crianças.

De acordo com as ideias de Wallon (2007), a ludicidade e a infância se relacionam entre si, já que toda ação executada pelas crianças, necessita ser fundamentada por atitudes naturais e despretensiosas, antes de serem expostas a condutas que possuem caráter mais denso e abstrato. Neste sentido, o jogo é visto como um momento de espontaneidade e a brincadeira por sua vez, uma atuação especificamente infantil que possibilita múltiplas formas de aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades, como a conexão de pensamentos, experiências palpáveis, memorização, socialização, dentre outras.

Ambos os autores, Wallon (2007) e Vigotsky (1991), possuem suas ideias entrelaçadas, já que para este último, a brincadeira se estrutura como uma ação que carece ser beneficiada durante a aprendizagem, pois oportuniza nas crianças transformações teóricas, comportamentais e mentais, na qual por meio da imitação ocorrem inovadoras socializações, assim como, novos aprendizados que possibilitam um agir sobre a vida.

Resgatando as ideias dos autores supracitados e as respostas concedidas pelos estudantes, destacamos que a brincadeira se torna imprescindível para o desenvolvimento das crianças, pois permite a exploração do ambiente que as cercam, além de desenvolver

aptidões sociais e cognitivas. Neste sentido, ao apreciarem as atividades lúdicas do AEE como algo “legal” e “divertido”, o aprendizado seja este intelectual ou para fins de vivência acerca da coletividade, torna-se para estes estudantes que atuaram como sujeitos desta pesquisa, algo leve, prazeroso e significativo.

Prosseguimos então, objetivando conhecer as percepções que os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, possuem a respeito da utilização de jogos e brincadeiras nas atividades do AEE, na qual a próxima questão de análise se apresentou no momento da entrevista com a seguinte redação: “Para vocês é importante ter esse momento de jogos e brincadeiras durante o AEE? Por quê?”.

Neste sentido, aqui nos cabe frisar, que na ocasião, todos os 8 (oito) estudantes entrevistados, responderam positivamente sobre a importância de momentos lúdicos, durante o AEE, tal como se observa nas linhas que se seguem:

Sim, porque assim, a gente que é criança vai aprendendo mais, os jogos têm educações até (Estudante A).

Eu aprendo mais e bastante as coisas da escola, com jogos e brincadeiras (Estudante B).

É importante, porque é muito divertido e a gente aprende mais, como tabuada e alfabeto (Estudante C).

Eu acho importante porque a criança aprende muito mais coisas de ler (Estudante D).

Eu também acho importante porque qualquer criança gosta de jogar e brincar e assim aprende melhor ler e escrever as coisas (Estudante E).

Sim, porque a gente brinca aí a gente faz um monte de brincadeira e jogo que aprende e ajuda na tarefa da sala da outra tia, faz a atividade e a gente aprende bastante mais (Estudante F).

Brinca, bambolê, aprende matemática com jogo da pescaria, slime com bilho⁹⁹, tudo, tudo aprende, gosta muito, adorei. Eu aprendi muito mais números (Estudante G).

⁹⁹ Forma como a criança pronunciou a palavra “brilho”.

Jogos ensina mais, é muito legal. A gente aprende mais é melhor escrever o alfabeto e as letras das palavras (Estudante H).

Neste momento, analisaremos duas questões em conjunto, já que as respostas dos estudantes seguem a mesma linha de raciocínio, no que tange a importância dos momentos de jogos e brincadeiras no AEE, como elencados acima e a resposta que foi concedida para a seguinte indagação: “Vocês acham que as crianças aprendem com jogos e brincadeiras? Como as crianças podem aprender? Conte um pouco sobre o que você pensa sobre isso.”

Desta feita, apresentaremos nas linhas que se seguem as falas dos estudantes, que após análise da pesquisadora, possam vir a contribuir para reforçar as reflexões e apontamentos teóricos, realizados até o presente momento neste referido estudo.

Hummmm eu acredito que sim. Ahhh tipo, vamos supor você não sabe quanto que é 3x4 aí alguns jogos, tipos com números, tipo jogos de matemática, a gente vai aprendendo, vai vendo quanto que é (Estudante A).

As crianças pode aprender a jogar, porque elas aprende jogando, gosta mais dessa atividades fica feliz na brincadeira, aprende mais números e continhas (Estudante E).

Acho que aprende mais rápido, tipo, assim se você não sabe ler e nem contar o jogo aprende mais rápido, com os amigos (Estudante F).

Aprende no papel, gosta de brincar joguinho, matemática, canetinha, peixe, adorei fazer continha (Estudante G).

Alguns não, outros sim (Estudante H).

Como assim, alguns não, outros sim? (Pesquisadora).

Tipo tem jogos que não é pra aprender e tem jogos que é pra aprender (Estudante H, sorrindo para os amigos).

E quais seriam os jogos que não é para aprender? (Pesquisadora).

É o videogame, jogo da memória, ludo, dama, Cara a Cara, jogo da velha (Estudante H).

Quais seriam os jogos para aprender? (Pesquisadora).

Jogo de conta, de matemática, de dominó de tabuada, de memória das letrinhas entendeu? A brincadeira de boneca e de carrinho, também não é pra aprender, você entendeu Tia¹⁰⁰? (Estudante H).

¹⁰⁰ Neste momento, a pesquisadora balançou a cabeça positivamente, com o intuito de mostrar para o estudante que havia compreendido sua explicação.

Ao observarmos as respostas acima, vemos que elas seguem um mesmo padrão de argumento, por este motivo, foram apresentadas juntas. A linha de raciocínio destes estudantes, considera importante a ludicidade, afirmam que as crianças aprendem por meio dos jogos e brincadeiras, porém, ao justificar as argumentações concedidas, condicionam a ludicidade apenas como uma ferramenta para a aprendizagem dos conteúdos que compõem o currículo formal.

Importante destacar que neste momento, enxergamos uma semelhança com as respostas e argumentos dos seus Familiares, que outrora haviam respondido uma indagação semelhante, como já analisado nas páginas anteriores desta tese.

Cabe pontuar que estes estudantes se encontram na faixa etária entre 07 e 10 anos, o que nos possibilita afirmar que as argumentações, apesar de serem consideradas relevantes e importantes no sentido de conferir a eles vez e voz, elas se pautam em raciocínios mais infantilizados, que em sua essência possuem valor, mas neste caso, não trazem um conhecimento amplo e abstrato, no sentido destes compreenderem que a ludicidade é importante pois contribui para o desenvolvimento integral das pessoas e não somente para a aprendizagem na esfera dos conteúdos acadêmicos, como podemos observar na fala dos estudante, *números, matemática, continha, ler, jogo de conta, de dominó de tabuada e de memória das letrinhas*.

Neste momento, com toda liberdade que nos é concedida, ousamos fazer uma breve reflexão ou, porque não dizer um questionamento, sobre o que esses estudantes escutam ou não escutam a respeito do brincar e dos jogos, no ambiente que os cercam, ou ainda, quais seriam as concepções que as pessoas que as rodeiam, possuem a respeito da importância do brincar em toda a sua completude?

Não conseguiremos, nesta ocasião, desenvolver tal reflexão ou ainda, responder tais indagações, porém fica registrado nestas páginas, novas possibilidades de futuras pesquisas.

Porém, deixaremos uma reflexão de Perrenoud (2001):

Quando as crianças de origem popular que frequentam uma sala de aula ativa contam sua jornada na escola, seus pais podem ter a impressão de que os filhos brincam o dia inteiro, que não se exige deles nenhum esforço, que não se impõe a eles nenhum limite e, portanto, que não aprendem nada. A escola em que se aprende brincando, em que a aquisição dos conhecimentos não é sinônimo de sofrimento, de esforço e de competição, é uma escola que, geralmente, a geração dos pais não conheceu. Para aqueles que não estão familiarizados com as psicologias da moda, para aqueles cuja experiência do trabalho escolar e profissional torna pouco crível e mesmo incompreensível à ideia de que é

possível aprender brincando, as novas pedagogias parecem pouco sérias. Sabe-se, em todas as classes sociais, que ela sem dúvida pretende tornar as crianças mais felizes, fazer com que elas vão à escola sem angústia, com prazer (Perrenoud, 2001, p. 129).

Neste momento, sem a pretensão de sermos incansáveis ou repetitivos, amparados pela teoria, reafirmaremos novamente, a completude da ludicidade para a construção integral de todo e qualquer sujeito, já que segundo os estudos Feijó (1992), “[...] o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória [...]” (Feijó, 1992, p. 02).

Já Friedmann (1996) destaca que “[...] os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. [...]” (Friedmann, 1996, p. 41).

E assim finalizamos as análises acerca das entrevistas que objetivou conhecer as percepções dos professores, familiares e estudantes acerca da ludicidade nas atividades do AEE.

Seguimos em frente apresentando o percurso trilhado pela pesquisadora, para estruturar e elaborar o curso de formação continuada “Mentes que Brincam”.

Seguindo adiante com as reflexões...

6.2 Mapeamento da formação continuada: “Mentes que Brincam”

Neste tópico realizaremos uma descrição dos encontros do curso “Mentes que Brincam”, desde o início até o final desta ação, que envolveu um dos procedimentos de coleta de dados desta referida pesquisa.

O que se pretende é descrever os procedimentos e a organização desta ação de formação, apresentando nas linhas que se seguem todo percurso da pesquisadora no tocante a elaboração dos slides utilizados, os estudos teóricos destacados nos encontros e os momentos de reflexão e interação entre os sujeitos da pesquisa, que aqui também atuaram como cursistas.

6.2.1. Encontro 1: a importância da ludicidade

O primeiro encontro apresentou uma metodologia expositiva, no qual os professores participantes foram informados sobre a estrutura e organização do curso, a ocorrência dos dias de estudos que aconteceriam todas as sextas feiras, compreendendo os horários das 13h00 até as 14h30, em um total de sete encontros com duração de uma hora e trinta minutos, com certificação ao final, somando uma carga horária de 10 horas.

Após os informes gerais, a pesquisadora iniciou a apresentação dos slides contextualizando a temática trabalhada em sua pesquisa de doutorado (Figura 28), pontuou o objetivo geral deste estudo, bem como, apresentou o objetivo específico referente a ação de formação continuada, que consistiu em propor um curso de formação continuada, com enfoque no conceito de ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial. Além disso, ressaltou-se também, o objetivo que foi elencado ao propor a formação, buscando enfatizar os conceitos de infância e ludicidade (Figura 28).



Figura 28: Slide inicial dos Encontros de Formação
Fonte: Compilação da Pesquisadora¹⁰¹

¹⁰¹ Neste slide a pesquisadora buscou contextualizar sua pesquisa de doutorado.

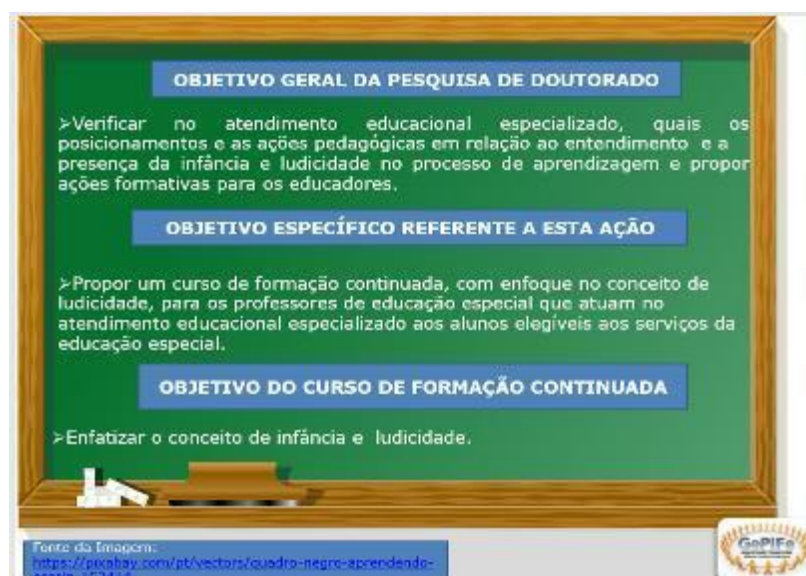


Figura 29: Objetivos

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Ainda neste primeiro encontro a pesquisadora apresentou as temáticas trabalhadas e explicou que elas estariam divididas em três eixos, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 46

Apresentação das temáticas – “Mentes que Brincam”		
Temática 1	Temática 2	Temática 3
Encontro 1 - Expositivo A importância da ludicidade	Encontro 3 – Expositivo O Lúdico na Psicologia Histórico-cultural	Encontro 5 – Expositivo Ludicidade no Contexto Escolar e Adaptação de Jogos e Brincadeiras
Encontro 2 – Interativo Compartilhamento de experiência entre os professores sobre a <u>importância</u> da ludicidade no AEE	Encontro 4 – Interativo Compartilhamento de experiência entre os professores sobre a <u>presença</u> da ludicidade nas atividades no AEE	Encontro 6 – Interativo Exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada
Encontro 7 Responder o Questionário (Instrumento De Coleta de Dados da Pesquisa) e Certificação dos Participantes.		

Quadro 46: Apresentação das temáticas - "Mentes que Brincam"

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para apresentar aos professores cursistas, as temáticas trabalhadas, a pesquisadora elaborou os seguintes slides que serão dispostos nas linhas a seguir e que foram trabalhados, como já citados nas linhas acima, no início do Encontro 1.

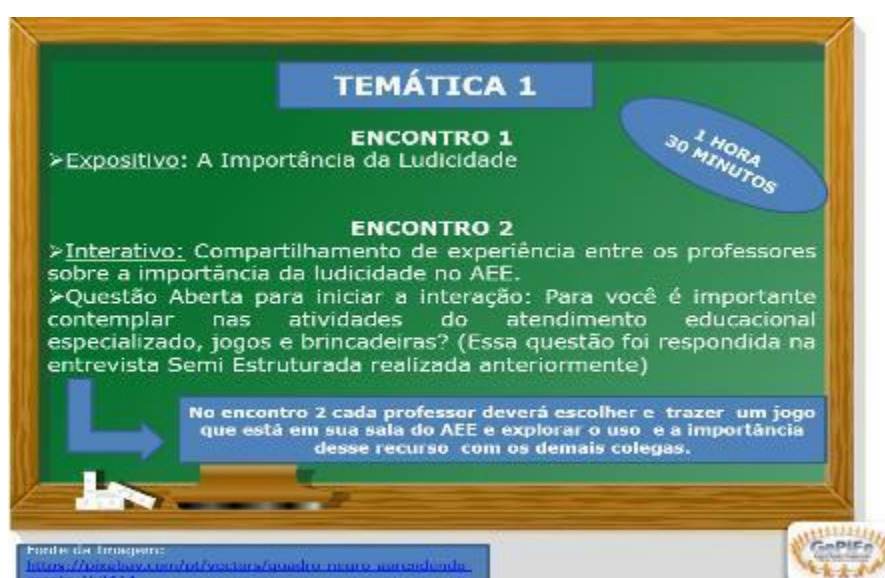


Figura 30: Organização da Temática 1
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

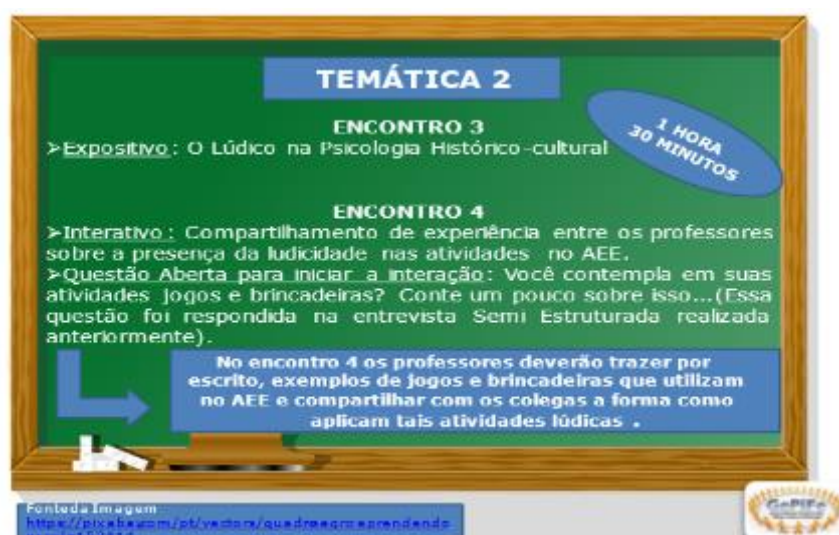


Figura 31: Organização da Temática 2
 Fonte: Compilação da Pesquisadora.

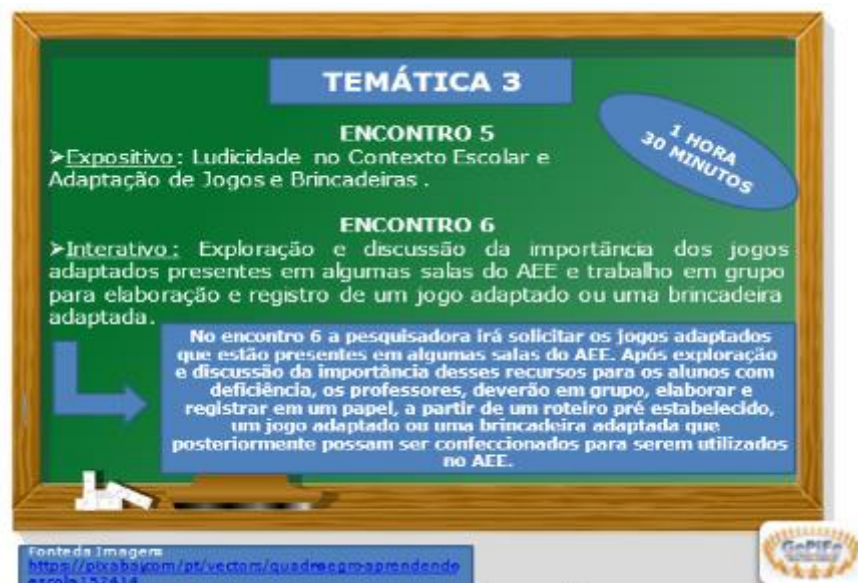


Figura 32: Organização da Temática 3
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

Assim, ao apresentar os slides dispostos acima, aos professores cursistas, a pesquisadora iniciou explicando a organização da Temática 1, destacou o estudo teórico referente a importância da ludicidade, bem como o compartilhamento de experiência entre eles, no tocante a relevância do lúdico nos atendimentos educacionais especializados (Figura 30).

No que se refere a Temática 2, foi pontuado sua organização, destacando o estudo teórico referente ao lúdico na psicologia histórico-cultural, bem como a reflexão entre os pares que objetivou discussões acerca da presença da ludicidade nas atividades do AEE (Figura 31).

Já a dinâmica da Temática 3, destacou o estudo teórico relativo à ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras, bem como o compartilhamento de experiências, que nesta temática, ocorreu por meio da exploração e discussão entre os pares, considerando a significância dos jogos adaptados, presentes nas salas do AEE, propostos aos alunos com deficiência (Figura 32).

Ainda sobre a explicação da Temática 3, os professores foram comunicados que para o encontro 6 (interativo), a pesquisadora solicitaria os jogos adaptados das salas do AEE e que após a exploração e discussão a respeito da relevância do uso desses recursos

para os alunos com deficiência, eles elaborariam, por meio de uma proposta de trabalho em grupo, um jogo ou uma brincadeira adaptada, seguindo as instruções de um roteiro (Apêndice H).

Necessário destacar que ao final de cada encontro expositivo teve tarefas a serem realizadas para direcionar os próximos estudos. Além disso, os encontros interativos foram compostos por uma questão aberta, que compôs o roteiro de entrevista, respondido anteriormente pelos participantes, com fito de iniciar as trocas entre os pares, como podemos observar nas Figuras 30 e 31.

Com isso, após a apresentação da organização dos encontros no decorrer do desenvolvimento da formação continuada, a pesquisadora destacou que no último encontro, os professores responderiam um questionário, que serviria como um instrumento de coleta de dados da pesquisa, a fim de coletar informações a respeito das percepções que a ação de formação continuada gerou em cada um a respeito dos conceitos de infância e ludicidade.

Com base no exposto acima, foi apresentado aos professores o slide abaixo, como forma de exemplificar a rotina da formação, referente ao último encontro.

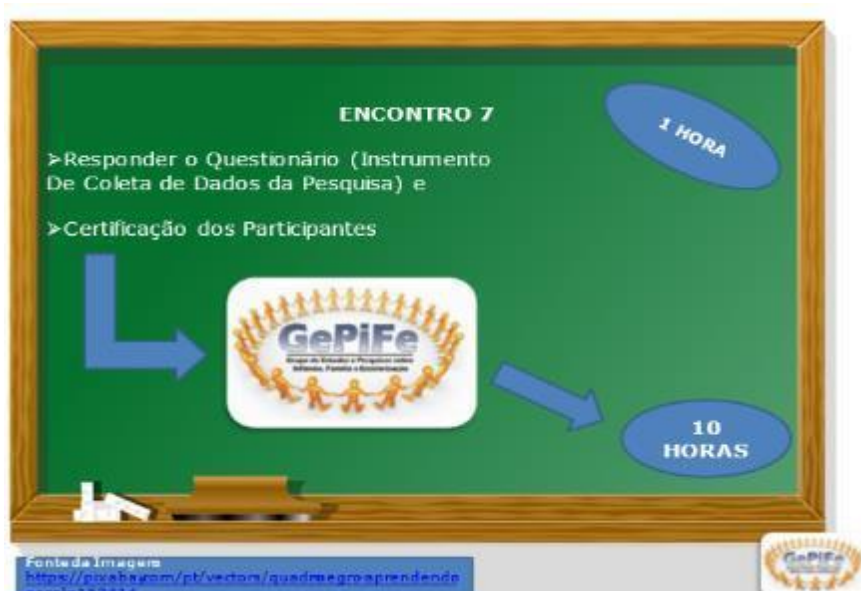


Figura 33: Organização do Encontro 7
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Assim, após a elucidação, no que se referiu a organização das temáticas da formação, a pesquisadora mostrou os objetivos do Encontro 1 (Figura 34) e iniciou por meio de uma explanação teórica os conteúdos acadêmicos que foram selecionados para os estudos deste encontro.

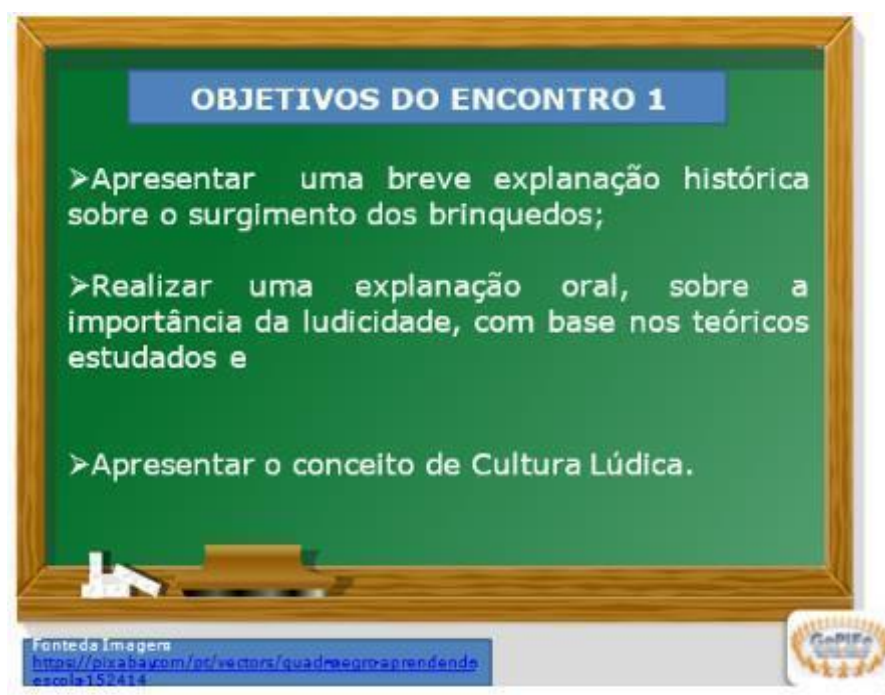


Figura 34: Objetivos do Encontro 1
Fonte: Compilação da Pesquisadora

A figura disposta acima mostra os objetivos do Encontro 1 que consistiram em apresentar uma breve explanação histórica sobre o surgimento dos brinquedos, realizar uma explanação oral, sobre a importância da ludicidade, com base nos teóricos estudados e apresentar o conceito de Cultura Lúdica.

Desta feita, para alcançar os objetivos elencados a pesquisadora deu continuidade, propondo cinco minutos de interação, por meio da leitura e análise de uma citação indireta dos teóricos, Sluckin (1981), Bjorklund e Pelegriani (2000) (Figura 35). Feito isso, mostrou aos professores cursistas imagens de crianças brincando em tempos passados, como nos mostra as figuras 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46.



Figura 35: Slide - Momento de Interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 36: Imagens Antigas - menina brincando com urso
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 37: Imagens Antigas - meninos brincando na rua
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 38: Imagens Antigas - garotos brincando com bolas
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 39: Imagens Antigas - Crianças brincando de gangorra
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 40: Imagens Antigas - Menina com sua boneca
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 41: Imagens Antigas - Garota com seu carrinho de brinquedo
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 42: Imagens Antigas - Garota com seu triciclo e sua boneca
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 43: Imagens Antigas - Garotos brincando na rua de carrinho de rolimã e bicicleta
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 44: Imagens Antigas - Garotas brincando de pular corda
 Fonte Compilação da Pesquisadora



Figura 45: Imagens Antigas - Garotas brincando de amarelinha
 Fonte: Compilação da Pesquisadora.



Figura 46: Imagens Antigas - crianças brincando de corrida de saco
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após o momento de interação e reflexão por meio das análises das imagens antigas de crianças brincando outrora, a pesquisadora adentrou em sua explanação teórica, destacando a origem dos brinquedos e seu processo evolutivo, entre os séculos XVIII e XIX, fundamentada pelas ideias de Walter Benjamin, cujas obras nos mostra as transformações do brincar artesanal e do brincar industrial no início do século XX (Imagem 47).

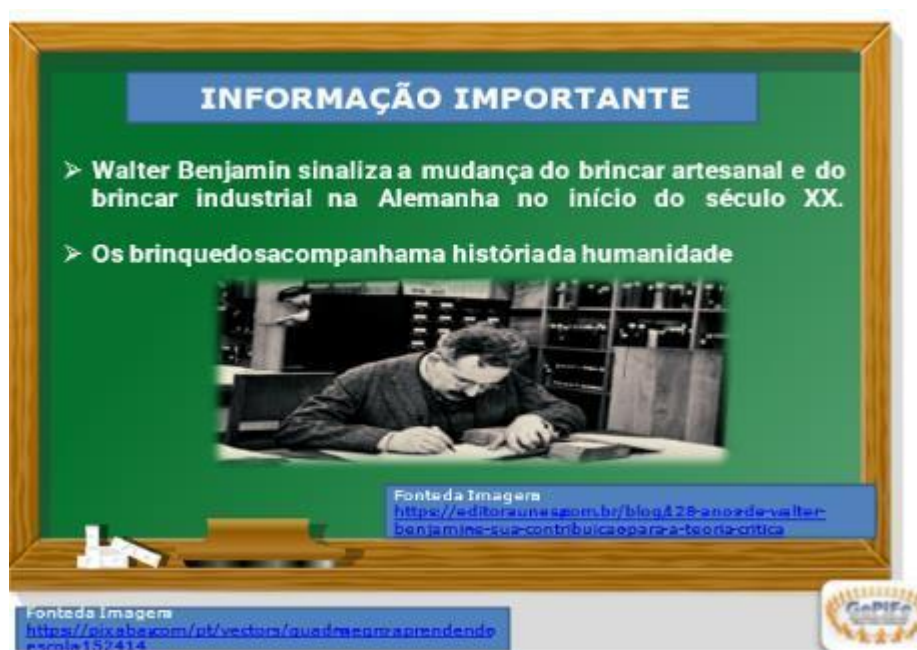


Figura 47: Slide com informação sobre Walter Benjamin
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com base no exposto acima, apresentaremos nas linhas que se disparam abaixo, imagens dos slides que contemplam os conteúdos teóricos estudados.

- **Alemanha:** centro geográfico e espiritual do brinquedo;
- Belos brinquedos que até hoje se encontram nos museus e quartos de crianças;
- **Nuremberga:** terra dos soldadinhos de chumbo e da Fauna da Arca de Noé;
- **Munique:** local no qual foi criada a mais antiga casa de boneca, que se tem notícias;
- No início os brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados;
- Surgiram de oficinas de entalhadoras em madeira, de fundidores de estanho;
- ^F**Antes do Século XIX:** a produção de brinquedos não era função de uma única indústria;
- **Decorrer do século XVIII:** começam a surgir as primeiras oficinas especializadas de fabricação de brinquedos;

(BENJAMIN, 2009)



Figura 48: Explanação Teórica - produção dos brinquedos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Restrições:** marceneiro era proibido de pintar as bonecas que fabricava;
- **Restrições:** todo o trabalho para a produção de brinquedos que envolvia diferentes materiais era dividido e isso encarecia muito o brinquedo;
- **Produção e distribuição de brinquedos:** no início não era função de comerciantes específicos;
- Animais de madeiras com marceneiros;
- Soldadinho de chumbo com caldeireiro;
- Figuras de doces com o confeitiro;
- Bonecas de cera com fabricantes de vela;

(BENJAMIN, 2009)



Figura 49: Explanação Teórica - produção dos brinquedos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

>**Nuremberga:** começa a distribuição dos brinquedos para o comércio (brinquedos eram produzidos em indústrias domésticas da região);

>**Artistas que antes produziam obras para a igreja:** começaram a fabricar miniaturas para decoração domésticas, surgindo assim os brinquedos em miniaturas [...] *que faziam alegria das crianças nas estantes de brinquedos* [...] (p.91);

>**Segunda metade do século XIX:** brinquedos se tornam maiores e vão perdendo aos poucos sua característica de miniatura;

>**Avanço da industrialização:** brinquedos se tornam estranhos para crianças e seus pais;

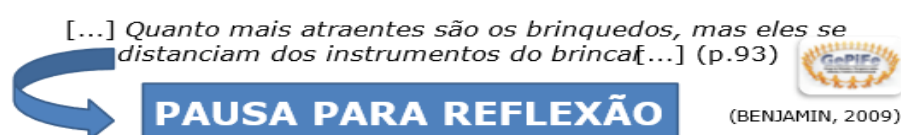


Figura 50: Explanação Teórica - produção e evolução dos brinquedos

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Neste momento da formação, a pesquisadora propôs um momento de reflexão e interação entre os professores (Imagem 51), referente aos brinquedos atuais, por meio da observação e análise dos objetos lúdicos utilizados atualmente pelas crianças durante o ato do brincar, como nos mostra as figuras 52, 53, 54, 55 e 56.



Figura 51: Slide – interação

Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 56: Jogos, Cozinha de brinquedo e bonecas da atualidade
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após a proposta do momento de interação, os professores cursistas refletiram sobre uma citação de Benjamin (2009), como nos mostra a figura 57 e posteriormente, a pesquisadora continuou a explanação oral, retomando a concepção do brinquedo, seu processo de evolução histórica, acrescentando neste processo de estudo os desafios enfrentados pelas crianças no tocante a disseminação das redes sociais que preconizam a sociedade de consumo, por meio da aquisição de brinquedos modernos que comprometem a real atividade da ludicidade.

Os autores que fundamentaram esta parte das discussões do Encontro 1, foram Benjamin (2009) e Meira (2003), como nos mostra as figuras, 57, 58, 59, 60, 61, 62 e 63, dispostas abaixo.

[...] não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil [...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo [...].

(BENJAMIN, 2009, p.94)



Figura 57: Citação Indireta Walter Benjamin
Fonte: Compilação da Pesquisadora

**Museu Alemão em Munique
Museu de Brinquedos em Moscou
Seção de Brinquedos do Arts Décoratifs em Paris**



- Interesse por brinquedos autênticos estava despertando;
- Fim da era das bonecas com traços realistas;
- Primeiros passos para sair da influência da psicologia e da estética, da beleza;
- **A concepção infantil do mundo:** desejava ser com prendida como configurações coletivas;
- **Brinquedo:** mesmo quando não imita o instrumento dos adultos, é um confronto dos adultos com as crianças;
- **Força da Imaginação Infantil:** transformou os brinquedos;



(BENJAMIN, 2009)

Figura 58: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos

Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Equívoco:** não são simplesmente as próprias crianças que determinam todos os brinquedos, tendo em vista suas necessidades;
- **Aquilo que a criança vê no adulto:** ela deseja para sua boneca;
- **Século XIX:** a boneca era vista apenas com trajes adultos;
- O bebê não dominava o mercado de brinquedos, ele não existia.



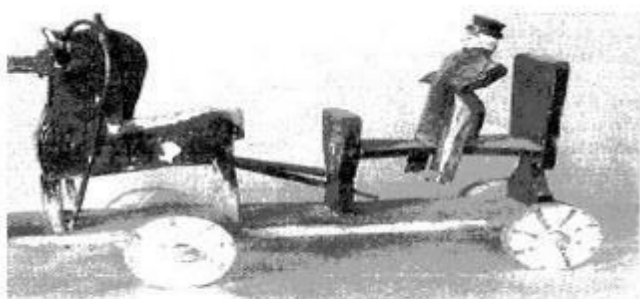
(BENJAMIN, 2009)

Modelo de uma máquina de costura, feito em madeira por camponeses. Acionada pela manivela, a agulha sobe e desce reproduzindo o movimento e o som de uma máquina verdadeira. Da coleção de Walter Benjamin. (BENJAMIN, 2009, p.97)



Figura 59: Explanação Teórica - evolução dos brinquedos

Fonte: Compilação da Pesquisadora



Coches com dois cavalos, esculpidos em madeira na província de Wladimir. Da coleção de Walter Benjamin. (BENJAMIN, 2009, p. 99)



Figura 60: imagem que mostra brinquedos da coleção de Walter Benjamin

Fonte: Compilação da Pesquisadora

- > **Evolução Industrial:** torna os brinquedos homogêneos e apaga sua singularidade;
- > **Brinquedos:** revelam traços da cultura no qual as crianças estão inseridas;
- > **Dias Atuais:** memória do brincar apagada pelo excesso de estímulos;
- > **Ritmo** veloz e instantâneo;
- > **Brinquedos:** substituídos rapidamente por outros que são mais avançados e tecnologia;
- > **Benjamin:** essas transformações fazem com que os brinquedos se tornem brinquedos em série;

Figura 61: Explicação Teórica - evolução dos brinquedos

Fonte: Compilação da Pesquisadora

> **Desafio atual enfrentado pelas crianças:** encontrar um tempo para brincar diante das redes virtuais que invadem sua vida, comprometendo seus movimentos com o corpo e suas reflexões;

> [...] *Os games, jogos virtuais não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos e bonecas [...]* (MEIRA, 2003, p. 78).



Figura 62: Explicação Teórica - brinquedos e redes virtuais

Fonte: Compilação da Pesquisadora

> **Sociedade de Consumo:** preocupação com a saúde e a segurança da criança, torna os brinquedos, plastificados, esterilizados e inquebráveis;

> **Brinquedos Modernos:** não permitem que ocorra a criança do brincar;



(MEIRA, 2003)

Figura 63: Explicação Teórica - sociedade de consumo e brinquedos modernos

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Neste momento a pesquisadora fez uma consideração a respeito do brincar na contemporaneidade, posicionando este ato como um processo histórico que se modifica de acordo com a passagem do tempo na vida dos seres humanos, como nos mostra a figura 64, referente ao slide apresentado, no momento da formação.

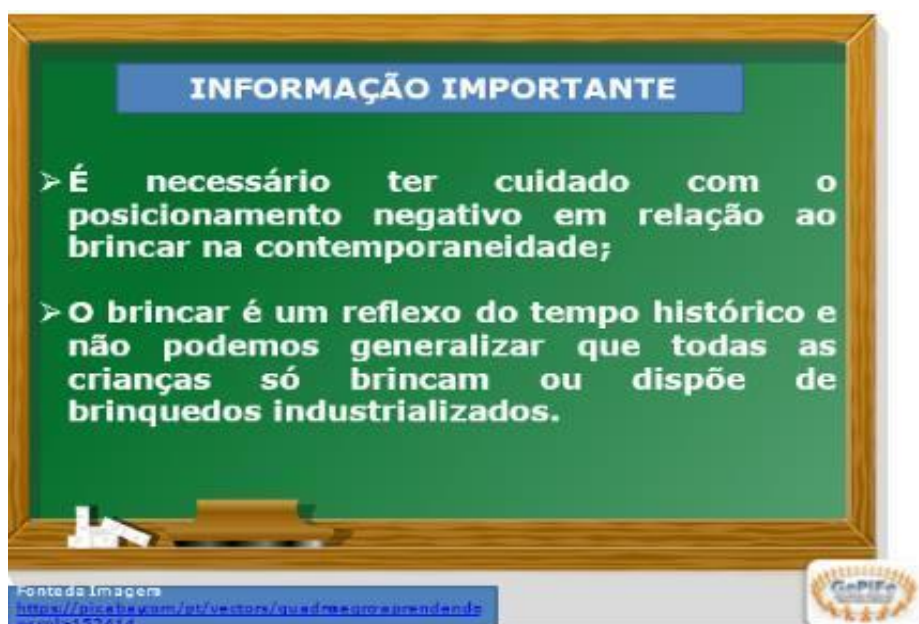


Figura 64: Explicação Teórica - reflexão sobre o brincar na contemporaneidade
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso, o Encontro 1 teve continuidade com a explicação oral entre a diferença dos conceitos, brincadeira, brinquedo e jogos (Figura 65), utilizando as ideias dos autores Cordazzo e Vieira (2007), no artigo intitulado, “A Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento”, como nos mostra as figuras 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78 e 79.



Figura 65: Momento de interação -brinquedo, brincadeira e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

- >**Brinquedo, brincadeira e jogos:** temas que podem se confundir;
- >Sua utilização varia de acordo com o idioma;
- >**Português:** a palavra que indica a ludicidade infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar;
- >**Brincar:** atividade lúdica não estruturada;
- >**Jogar:** atividade que envolve os jogos de regras;
- >**Kishimoto (1994):** o brinquedo é o objeto de suporte da brincadeira;
- >**Brougère (1997):** brinquedo é um objeto cultural que possui significados e representações, que podem ser diferentes de acordo com a cultura o contexto e a época;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 66: Explicação Oral - diferença entre brinquedo, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Atual Sociedade: boneca Barbie significa padrão de beleza feminina;

Épocas Passadas: Boneca Barbie poderia representar falta de saúde e raquitismo

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 67: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 71: Brinquedo Boneca Barbie paraplégica
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Sutton – Smith (1986):** brinquedo é o produto de uma sociedade é um objeto lúdico da infância que possui funções sociais;

➤ **Brugère (1997):** a função do brinquedo possui um valor simbólico

➤ **Exemplo:** cabo de vassoura que se transforma em um cavalo para montar;

➤ Função do brinquedo é a brincadeira;

➤ **Brinquedo:** estimula e convida a criança para a brincadeira;

➤ **Brincadeira:** atividade livre que não pode ser delimitada, que gera prazer e que possui um fim em si mesma;

➤ **Kishimoto (1998):** brincadeira é uma atividade espontânea que proporciona condições saudáveis para o desenvolvimento biopsicossocial as crianças

➤ **Kishimoto (1998):** brincar propicia flexibilidade de ideias e comportamentos;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 72: Explicação Oral -brinquedo, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Vygotsky (1991):** brincadeira infantil é uma situação imaginária criada pela criança, onde ela pode, no mundo da fantasia realizar desejos que são impossíveis na realidade em que ela vive;

➤ **Friedmann (1996):** o brincar é a imaginação em ação;

➤ **Vygotsky (1991):** a brincadeira mesmo sendo livre possui regras que condicionam o comportamento das crianças;

➤ Para Vygotsky o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança e a leva para o conhecimento abstrato;

➤ **Pesquisadores Negrine (1994), Friedmann (1996), Baptista da Silva (2003), Biscoli (2005) e Vygotsky (1991):** não diferenciam o significado entre jogos e brincadeiras;

➤ Esses autores utilizam ambas as palavras para se referir a atividade lúdica;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 73: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Negrine (1994):** o termo jogo vem do latim e significa diversão, brincadeira;

➤ **Brougère (1997):** a brincadeira é livre e o jogo possui um objetivo final a ser alcançado que é a vitória;

➤ Esse objetivo final pressupõe regras pré estabelecidas, que já estão prontas e que se relacionam com as regras sociais, morais e culturais;

➤ **Vygotsky (1991), Leontiev (1994), Brougère (1998):** brincadeira é o resultado da construção histórica e cultural da sociedade;

➤ **Negrine (1994), Friedmann (1996), Kishimoto (1999):** ao conceituarem brincadeira buscam identificar suas características e influências que ela possui no comportamento e no desenvolvimento da criança;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 74: Explicação Oral – brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ No artigo, “**A Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**”, os autores, Cordazzo e Vieira (2007), definem os termos, brinquedo, brincadeira e jogo considerando as seguintes ideias:

➤ **Brinquedo:** é o objeto que oferece suporte para a brincadeira e desencadeia a atividade lúdica infantil;

➤ **Brincadeira:** atividade que não é estruturada, mas que possui um fim em si mesma, que gera prazer e que possui regras implícitas ou explícitas;

➤ **Jogo:** possui um objetivo lúdico, com regras claras e pré definidas (sinônimo de brincadeira);

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 75: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Brincadeira:** Atividade principal da infância ;

➤ Exerce influencia no desenvolvimento infantil ;

➤ **Vygotsky (1991):** brincadeira propicia a zona de desenvolvimento proximal;

➤ **Zona de desenvolvimento proximal:** proporcionam evoluções importantes e significativas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças ;

➤ **Elkonin (1998) e Leontiev (1994):** a brincadeira proporciona mudanças importantes no desenvolvimento psíquico infantil ;

➤ **Brincadeira:** é o percurso de transição para os níveis mais elevados de desenvolvimento ;

➤ Independente das características da brincadeira e do brinquedo o brincar sempre estimula o desenvolvimento infantil ;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 76: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Brincadeira:** não é apenas diversão ou passatempo;
- **Brincadeira:** estimula na criança o desenvolvimento individual e social;
- **Brincadeira:** desenvolve aspectos físicos e sensoriais;
- **Jogos que envolvem exercícios e atividade física:** auxiliam a criança nas habilidades motoras, força e resistência;
- **Brincadeira:** contribui para o desenvolvimento emocional da criança;
- Contribui para desenvolver a personalidade da criança;
- **Na brincadeira:** crianças podem expressar a agressividade, dominar a angústia e criar contatos sociais;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 77: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Brincadeira:** não é apenas diversão ou passatempo;
- **Brincadeira:** estimula na criança o desenvolvimento individual e social;
- **Brincadeira:** desenvolve aspectos físicos e sensoriais;
- **Jogos que envolvem exercícios e atividade física:** auxiliam a criança nas habilidades motoras, força e resistência;
- **Brincadeira:** contribui para o desenvolvimento emocional da criança;
- Contribui para desenvolver a personalidade da criança;
- **Na brincadeira:** crianças podem expressar a agressividade, dominar a angústia e criar contatos sociais;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 78: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Oliveira e Milani (2003):** estudos com crianças que possuem Síndrome de Down, verificaram que a ludicidade auxilia na adequação do tônus postural, na autonomia e no desenvolvimento da comunicação;
- **Crianças que apresentam dificuldades em seu processo de desenvolvimento:** brincadeira possibilita saltos significativos no seu desenvolvimento.

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)

- [...] *Piaget vê no jogo um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança; acompanha-a, sendo ao mesmo tempo uma atividade consequente do seu próprio conhecimento.* (NEGRINE, 1994, p.45).



Figura 79: Explicação Oral - brinquedos, brincadeiras e jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após a explanação oral entre a diferença dos conceitos de brinquedos, brincadeiras e jogos, a pesquisadora trouxe para as reflexões o contexto de cultura lúdica, adotado por Brougère (1998), como um conjunto de regras, procedimento e significados que se encontram inseridos nos jogos, sendo este conceito, referência para interpretar as brincadeiras, como nos mostra as figuras 80, 81 e 82.

- **Brougère (1988):** propõe a existência de uma cultura lúdica;
- Conjunto de regras e significados que se fazem presente no jogo;
- Jogador adquire e domina o contexto do jogo;
- Precisa partilhar dessa cultura para poder jogar;

CULTURA LÚDICA

- Conjunto de procedimentos que tornam o jogo possível;
- Composta por esquemas que permitem iniciar uma brincadeira, onde as crianças irão produzir uma realidade que é diferente de sua vida cotidiana;
- Fornece referência para interpretar as brincadeiras;
- **Exemplo:** crianças que sabem diferenciar no recreio uma briga de mentira e uma briga de verdade;

(BROUGERE, 1998)



Figura 80: Explanação Oral - cultura lúdica

Fonte: Compilação da Pesquisadora

CULTURA LÚDICA

- É diversificada, possui vida e acontece de acordo com os hábitos lúdicos dos indivíduos e grupos;
- Compreende os esquemas das brincadeiras que permitem organizar os jogos de ficção ou de imitação;
- **Exemplo:** brincadeiras de "papai e mamãe" em que para brincar as crianças precisam observar e reproduzir a realidade social;
- Se apodera dos elementos que estão presentes no meio ambiente da criança e cria jogos particulares que se relacionam com os interesses dessas crianças;
- **Cultura Lúdica é diversificada :**
 - Cultura na qual está inserida a criança, define sua cultura lúdica ;
 - A cultura lúdica não é idêntica em todos os países;
 - É diferente conforme o meio social, a cidade e o sexo da criança;
 - É diferente conforme a idade. Não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 04 e aos 12 anos de idade e
 - Cultura Lúdica dos meninos e das meninas ainda é marcada por grandes diferenças.

(BROUGÈRE, 1998)



Figura 81: Explanação Oral - cultura lúdica

Fonte: Compilação da Pesquisadora

- **Características do nosso tempo:** multiplicação dos brinquedos;
- **Exemplo:** importância que adquiriram os bonecos para o universo imaginário, valorizando os jogos de projeção em um mundo de miniatura;
- Esse tipo de jogo não é novo, porém a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa estrutura lúdica;
- **Videogames:** criam novas experiências lúdicas e transformam a cultura lúdica de muitas crianças;
- **Cultura Lúdica:** produzidas pelos indivíduos que dela participam;
- **Crianças:** constroem sua cultura lúdica brincando;
- **Cultura Lúdica:** experiências lúdicas acumuladas das crianças, que se inicia já nas primeiras brincadeiras dos bebês;

(BROUGERE, 1998)



Figura 82: Explanação Oral - cultura lúdica

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após a explanação teórica sobre o conceito de Cultura Lúdica, como conhecimento complementar, acerca do conteúdo estudado a pesquisadora disponibilizou aos professores dois links para serem estudados em casa, sendo o primeiro um vídeo intitulado, “Como Eram os Brinquedos Feitos a Mão Antigamente”, pesquisado e retirado no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/4q2-kAsAfN4> (Figura 83).



Figura 83: Conhecimento complementar – vídeo

Fonte: Compilação da Pesquisadora

O segundo link, trata-se da seguinte reportagem, “Como a cozinha neutra, empresa conquista mãe de meninos”, pesquisado e retirado a partir do seguinte endereço eletrônico: <https://limerique.com.br/para-refletir/com-cozinha-neutra-empresa-conquista-maes-de-meninos/> (Figura 84).



Figura 84: Conhecimento complementar - leitura de texto
Fonte: Compilação da Pesquisadora

O Encontro 1 finalizou com a tarefa que deveria ser realizada para o próximo dia de estudo (Encontro 2), na qual os professores deveriam escolher e trazer um jogo da sala do AEE (Figura 85). Feito isso, foi projetado as referências utilizadas para a construção do primeiro dia de formação (Figura 86) e uma foto dos brinquedos da sala do AEE de transtorno do espectro autista, tirada pela própria pesquisadora, durante os momentos de coleta de dados na unidade escolar (Figura 87).

O intuito da pesquisadora ao trazer para o final de cada formação imagens das salas de AEE, com jogos e brinquedos foi desenvolver nos professores participantes da pesquisa, o sentimento de pertencimento, além de promover uma reflexão sobre os recursos lúdicos disponíveis nos espaços de trabalho de cada um.



Figura 85: Tarefa do Encontro 1
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de MAZZANI, V.M. São Paulo: Editora 34. 2ª ed. 2009.

➤BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. cap. 1. p. 19-32.

➤CORDAZZO, D.T.S. VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, v.07, n. 01, p. 92-104, abr. 2007.

➤MEIRA, A.M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

➤TEODORICO, M. Concepção do jogo em Piaget. Laboratório de Brinquedos e Jogos – LABIRINJO. Disponível em: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/jogos_e_brincadeiras/brincadeiras_populares/Leitura/Concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20jogo%20em%20Piaget.pdf. Acesso em mar/2023.



Figura 86: Referências do Encontro 1
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 87: Slide final do Encontro 1
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso, objetivando exemplificar tudo o que foi apresentado sobre o Encontro 1, traremos duas fotos que mostram a pesquisadora trabalhando cos conceitos teóricos propostos no primeiro dia de formação.



Figura 88: Encontro 1- explanação oral
Fonte Compilação da Pesquisadora



Figura 89: Encontro 1- caderno
Fonte Compilação da Pesquisadora

6.2.2. Encontro 2: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE

O Encontro 2 se embasou em uma metodologia interativa, e destacou os seguintes objetivos, apresentar o posicionamento de alguns professores, por meio das respostas coletadas com a realização da entrevista semiestruturada, no que se refere a importância de se contemplar nas atividades do Atendimento Educacional Especializado, jogos e brincadeiras e explorar o uso e a importância dos jogos presentes na sala do atendimento

educacional especializado, por meio do compartilhamento de ideias entre os professores (Figura 90).

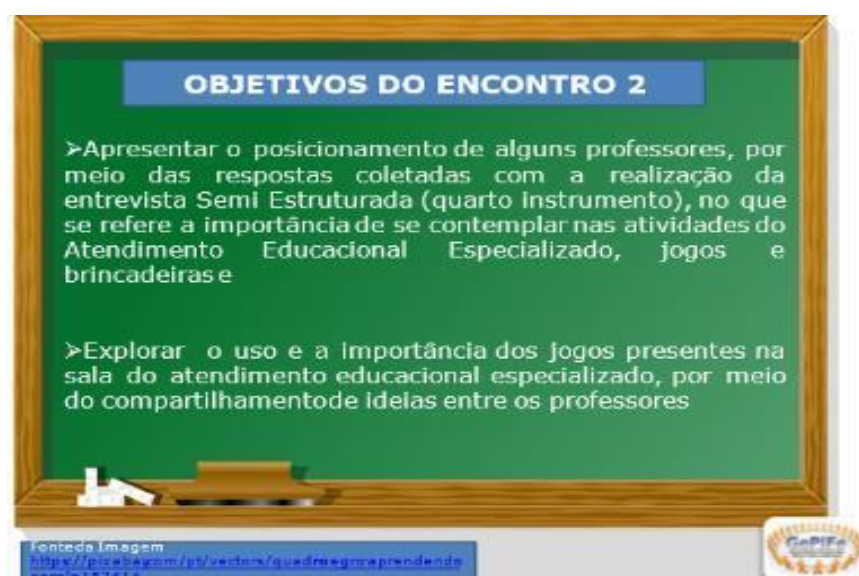


Figura 90: Objetivos do Encontro 2
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Este encontro permitiu um compartilhamento de experiência entre os professores sobre a importância da ludicidade no AEE e para iniciar as discussões a pesquisadora colocou a seguinte questão, retirada do roteiro de entrevista realizado com os professores anteriormente: Para você é importante contemplar nas atividades do atendimento educacional especializado, jogos e brincadeiras? (Figura 91)



Figura 91: Encontro 2 - Momento de interação
Fonte: Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com base no exposto acima, após apresentar no slide a questão, a pesquisadora deu continuidade às discussões, destacando fragmentos da transcrição das respostas dos professores, durante o momento no qual foram entrevistados (Figura 92).

Sim. Muito importante, pois os jogos desenvolvem habilidades importantes nos alunos com deficiência que podem ajudar eles nas aulas regulares. Eles conseguem permanecer nas aulas mais concentrados e atentos por conta dos jogos que são trabalhados no AEE.

Muito, muito importante porque assim, desenvolve as habilidades essenciais, a percepção, o que tá acontecendo aqui, pra eles vim pra esse mundo real do agora, não ficar com a mente em outro lugar.

Com certeza. Sim. Olha eu acho que é totalmente diferente da sala de aula, com aquela coisa teórica, então pro aluno é mais divertido, pra ele é bem mais prazeroso. Então você consegue trabalhar matemática, português, tudo através de jogos.

Bastante [...] É extremamente importante, principalmente a parte do movimento da brincadeira, do movimento do corpo.

Pra mim é de suma importância contemplar no atendimento os jogos e brincadeiras. Eu percebo que esses alunos, quando eu preciso trabalhar algo relacionado a uma determinada atividade, seja por contas ou pela escrita, se torna mais do mesmo, mas quando eu introduzo um jogo, uma brincadeira, de forma lúdica mas abordando aquele mesmo tema, a criança ela sente muito mais a vontade, muito mais fácil identificar a dificuldade [...].



Figura 92: Respostas dos professores
Fonte: Fonte: Compilação da Pesquisadora

E por fim, ocorreu o compartilhamento de experiência entre os professores, no qual as argumentações se pautaram sobre a importância da ludicidade no AEE, onde cada um apresentou para os colegas os jogos que escolheu trazer para o encontro a fim de discutir possibilidades e formas de se trabalhar com este recurso (Figura 93).



Figura 93: Encontro 2: momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

O Encontro 2 finalizou com a projeção de uma foto, do acervo da pesquisadora, que mostrava os brinquedos da sala do AEE de deficiência visual, como nos mostra a figura 94.



Figura 94: Slide final do Encontro 2
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Nas linhas abaixo, apresentaremos as fotos do Encontro 2, que mostram os jogos das salas do AEE, trazidos pelos professores para o momento de interação durante o Encontro 2.



Figura 95: Encontro 2 – jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 96: Encontro 2 -Pesquisadora com os jogos
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 97: Encontro 2 - jogos de tabuleiro
Fonte: Compilação da Pesquisadora

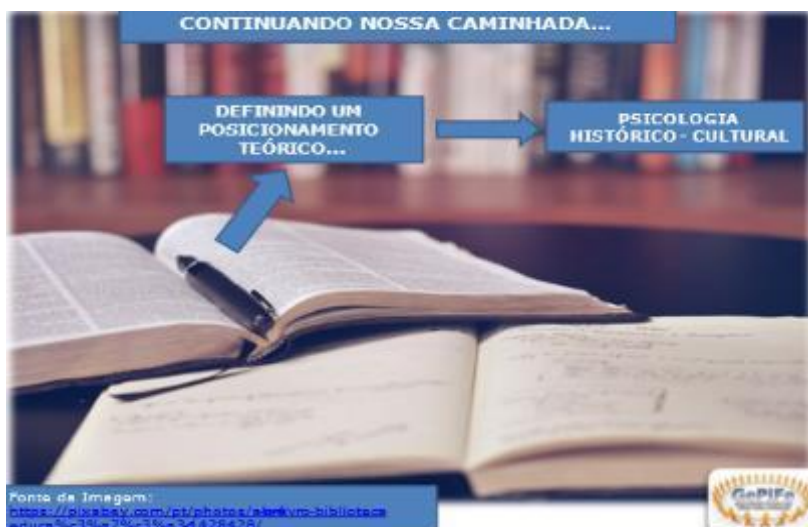


Figura 99: Slide - posicionamento teórico
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso a pesquisadora iniciou o encontro, promovendo um momento de reflexão e interação por meio de uma citação direta de Leontiev (1978), como nos mostra a figura 100. Após este momento, introduziu-se a explanação oral, considerando os pressupostos da psicologia histórico-cultural, tendo em vista os dois grandes temas que é a relação entre o indivíduo e a sociedade e a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como nos mostra as figuras....

PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

- > **Dois grandes temas:** relação entre indivíduo e sociedade e relações entre desenvolvimento e aprendizagem;
- > **Psicologia Histórico – Cultural:** relação entre indivíduo e sociedade, caráter mediado e socio históricos dos processos psíquicos;
- > **Desenvolvimento do psiquismo:** socio-histórico, estruturado no seio da atividade social dos indivíduos, se dá pela apropriação da cultura humana;
- > **A formação da consciência e das capacidades humanas** só é possível na relação com outros homens e com a utilização dos instrumentos materiais e psicológicos;
- > **Pensamento:** culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação;
- > Os processos intelectuais e afetivos são inseparáveis;
- > **Vigotsky (1987):** desenvolvimento ocorre a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior;



Figura 100: Encontro 3 - momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL

- **Vigotsky e Luria (1996):** crescimento contínuo do comportamento origina-se no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem no contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem são reconstruídas sob essa influência e o aperfeiçoamento é determinado pela vida social do grupo no qual o indivíduo pertence;
- **Leontiev:** psiquismo humano é determinado pelas relações reais do homem com o mundo que depende das condições objetivas da vida;
- Por meio do trabalho o homem cria e transforma a cultura humana;
- Os indivíduos se modificam e se transformam por meio do processo de trabalho;
- **Psicologia Histórico - Cultural:** apropriação é o principal mecanismo do desenvolvimento do psiquismo humano;
- O homem garante suas aquisições se apropriando ao mundo e dos objetos humanos;
- Tudo que existe de humano no psiquismo forma-se no decorrer da vida;
- **Leontiev:** dimensão biológica é a primeira condição para que o indivíduo se coloque na humanidade



Figura 101: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural
Fonte: Fonte: Compilação da Pesquisadora

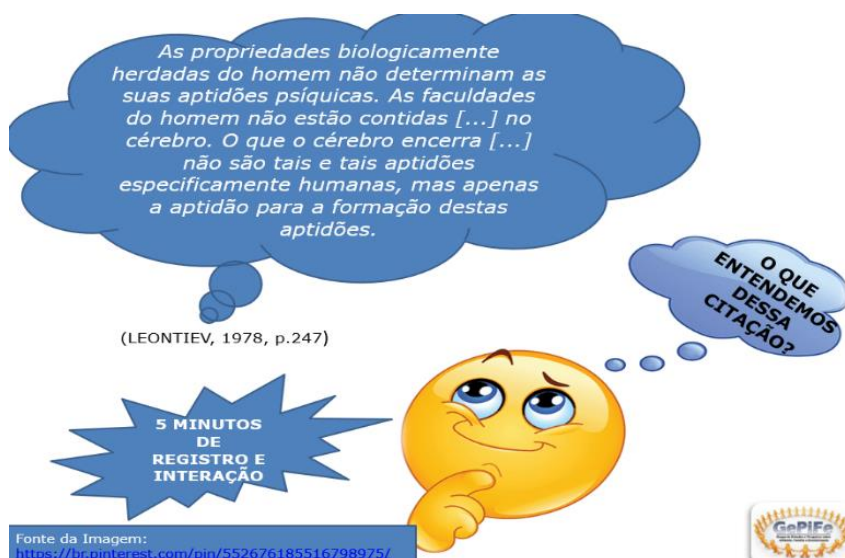


Figura 102: Explanação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural
Fonte: Fonte: Compilação da Pesquisadora

PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL

- É a experiência acumulada pelos homens ao longo da história social que permite o desenvolvimento de aptidões e psíquicas;
- **Processo de humanização:** só é possível na relação com outros homens;
- Os indivíduos não podem ser vistos como seres em si, pois para viver necessitam estabelecer relações com outros homens e com a natureza para que sejam atendidas suas necessidades materiais e espirituais;
- **Relação do indivíduo com o mundo não é direta:** é mediada por instrumentos e sistemas de signos que só os homens são capazes de criar;
- É na relação com o contexto mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem;
- Para a Psicologia essa é a chave necessária para compreender a natureza humana;
- Homens transformam a natureza em cultura e se transformam em seres culturais;



Figura 103: Explicação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisadora

PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL

- O indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento dada pela cultura e ao apropriar-se dessa cultura, a transforma em instrumentos de pensamento e ação;
- Homem produz as relações sociais;
- Coloca o homem dentro das relações sociais, estabelecendo uma relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico;
- Apesar de cada sujeito atribuir significado individual a sua vida e ao mundo;
- A subjetividade continua ligada ao contexto sócio-histórico;
- Individualidade do homem: resultante das relações sociais e as formas a partir das quais elas são elaboradas;
- Mesmo em situação íntima o psiquismo continua sendo determinado socialmente;
- Não se pode separar afetividade da vida concreta e nem dos aspectos da consciência humana;



Figura 104: Explicação Oral - pressupostos da psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisa

PSICOLOGIA HISTÓRICO -CULTURAL DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

- **Leontiev:** desenvolvimento depende das condições reais da vida;
- **Vigotsky:** a pessoa não somente se desenvolve, mas também se constrói;
- **Desenvolvimento humano:** é determinado pelo contexto sócio histórico no qual os indivíduos estão inseridos;
- **Vigotsky:** início da vida os fatores biológicos desempenham um papel marcante;
- **Vigotsky:** quando a criança intensifica suas relações com o mundo a cultura passa a ser o elemento decisivo para definir os rumos do desenvolvimento;
- Duas linhas de desenvolvimento no processo de constituição humana;
- **Processos elementares:** origem biológica;
- **Funções Psicológicas Superiores:** origem sociocultural;
- **Leontiev (1978):** desenvolvimento passa por estágios sucessivos;
- Cada estágio é determinado pela **atividade principal**;



Figura 105: Explicação Oral - psicologia histórico-cultural desenvolvimento e aprendizagem
Fonte: Compilação da Pesquisadora

**PSICOLOGIA HISTÓRICO –CULTURAL
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

- **Atividade principal:** desenvolvimento determina as mudanças mais importantes da criança em um determinado estágio da vida;
- A passagem de uma etapa para outra é organizada por modificações na atividade principal;
- **Facci (2004):** as mudanças dentro de cada estágio estão sempre ligadas entre si e ocasionam alterações na forma como os indivíduos estabelecem relações com a realidade social;
- As alterações que ocorrem ao longo do desenvolvimento são caracterizadas por crises e rupturas provocadas por contradições;
- **Contradições:** modo como a criança vive as possibilidades de superar esse modo existente;
- Desta contradição: surge a necessidade de passagem para um outro estágio mais complexo;
- **Kostiuk (1977):** características presentes em certas etapas do desenvolvimento não são naturais, são historicamente produzidas.



Figura 106: Explicação Oral - psicologia histórico-cultural desenvolvimento e aprendizagem
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Foi proposto neste encontro um momento de interação, no qual os professores deveriam considerar tudo o que havia sido estudado sobre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e debater entre si a concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta por essa teoria (Figura 107).



Figura 107: Encontro 3 - Momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após o momento de interação apresentado acima, como forma de contextualizar o conteúdo trabalhado foi utilizado um vídeo intitulado: “Pensadores na Educação - Lev Vigotsky”, pesquisado e retirado por meio do seguinte endereço eletrônico, https://youtu.be/BS8o_B5M9Zs (Figura 108) e após a discussão das anotações dos professores sobre o vídeo assistido, foi destacado uma breve biografia das obras e vida do autor supracitado, como nos mostra as figuras 109, 110, 111, 112 e 113.



Figura 108: Conhecimento complementar – Vídeo
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 109: Slide com a foto do Vigotsky
Fonte: Compilação da Pesquisadora

LEV VIGOTSKY

- > **Lev Vygotsky (1896-1934)**: psicólogo bielorrusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo;
- > **Lev Vygotsky**: nasceu em Orsha, no dia 17 de novembro de 1896.
- > Filho de uma rica e culta família judia viveu um longo período em Gomel, também na Bielorrússia;
- > Teve um tutor particular e se dedicou à leitura até ingressar no curso secundário, concluído aos 17 anos com brilhante desempenho;
- > Com 18 anos, Lev Vygotsky matriculou-se no curso de Medicina, mas em seguida transferiu-se para o curso de Direito à Universidade de Moscou.
- > Paralelamente ao curso de Direito estudou Literatura e História da Arte;
- > Em 1917, graduou-se em Direito e apresentou um trabalho intitulado "Psicologia da Arte", que só foi publicado na Rússia em 1965.
- > Depois de formado, voltou para Gomel, onde além de escrever críticas literárias e proferir palestras sobre temas ligados à literatura e psicologia em várias escolas, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias.
- > Ainda em Gomel, Vygotsky fundou uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde ministrava cursos de Psicologia.



Figura 110: Biografia de Vigotsky
Fonte: Compilação da Pesquisadora

LEV VIGOTSKY

- > Centralizou suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos;
- > Em 1924, participou 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".



CABE AQUI UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA ATUALMENTE E AS MUDANÇAS DA TERMINOLOGIA AO LONGO DA HISTÓRIA.



Figura 111: Biografia de Vigotski
Fonte: Compilação da Pesquisadora¹⁰³

LEV VIGOTSKY

- > O interesse de Vygotsky pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levaram a trabalhar com pesquisadores como Alexander Luria e Alexei Leontiev;
- > Juntos eles 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.
- > Após sua morte, suas ideias foram repudiadas pelo governo soviético e suas obras foram proibidas na União Soviética, entre 1936 e 1958, durante a censura do regime stalinista.
- > Seu livro "Pensamento e Linguagem" foi lançado no Brasil somente em 1962 e "A Formação Social da Mente" foi lançado em 1984.
- > Lev Vygotsky faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934.

Fonte: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ Acesso em mar/2023.



Figura 112: Biografia de Vigotsky
Fonte: Compilação da Pesquisadora

¹⁰³ Neste momento ocorreu uma breve reflexão sobre o nome da obra de Vigotsky, "Problemas de Educação de Crianças Cegas, Surdas-Mudas e Retardadas", com a condição de deficiência concebida atualmente.



Figura 113: Vigotsky - funções psicológicas superiores
Fonte: Compilação da Pesquisadora

No Encontro 3, ao abordar os pressupostos da psicologia histórico-cultural, no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem, a pesquisadora destacou os dois níveis da zona de desenvolvimento que compreende a zona de desenvolvimento real, que define as funções que já se estruturam e zona de desenvolvimento proximal que pontua as funções que ainda estão em processo de amadurecimento, considerando os estudos de Vigotsky (1987), como podemos observar nas figuras.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: UMA NOVA ABORDAGEM

- O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem uma escola;
- Qualquer situação de aprendizado que a criança se defronta na escola, possui sempre uma história prévia;
- **Exemplo:** as crianças começaram a estudar matemática na escola, mas antes elas já possuíam uma experiência com a quantidade;
- Quando a criança assimila o nome dos objetos ela está aprendendo;
- Criança aprende a falar com adultos;
- Por meio de perguntas e respostas a criança adquire várias informações;
- Por meio da imitação dos adultos e das instruções recebidas de como agir, a criança desenvolve um repertório de habilidades;
- **Aprendizagem e desenvolvimento:** estão relacionados desde os primeiros anos de vida da criança;

(VIGOTSKY, 1987)



Figura 114: Explicação Oral - zona de desenvolvimento proximal
Fonte: Compilação da Pesquisadora

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: UMA NOVA ABORDAGEM

➤ Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar: conceito de excepcional importância: **zona de desenvolvimento proximal**;

➤ **Dois níveis de desenvolvimento**: Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Proximal;

➤ **Desenvolvimento Real**: nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados;

➤ **Desenvolvimento Real**: capacidade mental da criança é vista a partir daquilo que elas conseguem fazer por si mesmas;

➤ **Desenvolvimento Real**: apresentamos as crianças tarefas de graus variados de dificuldades e julgamos a forma como elas resolvem será a forma que seu desenvolvimento mental será avaliado;



Figura 115: Explicação Oral - zonas de desenvolvimento
Fonte: Compilação da Pesquisadora

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: UMA NOVA ABORDAGEM

➤ **Desenvolvimento Real**: por outro lado se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou se ela resolve os problemas em colaboração com outras crianças essas estratégias não são vistas como um indicativo para seu desenvolvimento.



**VERDADE REFORÇADA
PELO SENSO COMUM**

➤ *Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (VIGOTSKY, 1989).*

➤ Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variava, tornou-se evidente que o curso de seu aprendizado seria diferente;

(VIGOTSKY, 1987)



Figura 116: Explicação Oral - zona de desenvolvimento proximal
Fonte: Compilação da Pesquisadora

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: UMA NOVA ABORDAGEM

>**Zona de desenvolvimento proximal:** distância entre o nível de **desenvolvimento real**, que se costuma determinar por meio da solução independente que as crianças apresentam durante a resolução de problemas e o **nível de desenvolvimento potencial**, que é determinado por meio da solução de problemas que as crianças resolvem com a colaboração de adultos e companheiros mais capazes;

>**Nível de Desenvolvimento Real de uma criança:** define funções que já amadureceram ;

>**Zona de Desenvolvimento Proximal:** define as funções que estão em processo de maturação, podem ser chamadas de **brotos** ou **flores** ;

>**Desenvolvimento Real:** caracteriza o desenvolvimento mental anterior, passado da criança;

>**Desenvolvimento Proximal:** caracteriza o desenvolvimento mental posterior, futuro da criança;

(VIGOTSKY, 1987)



Figura 117: Explicação Oral - zona de desenvolvimento proximal
Fonte: Compilação da Pesquisadora

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: UMA NOVA ABORDAGEM

>**Zona de desenvolvimento proximal:** faz com que psicólogos e educadores possam compreender processos de maturação que já foram completados e aqueles que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer a e se desenvolver;

>**Zona de desenvolvimento proximal:** permite delinear o futuro imediato e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso para aquilo que ainda está em processo de maturação ;

>**Aprendizado Humano:** natureza social específica e um processo pelo qual as crianças entram na vida intelectual de outras crianças e adultos que estão a sua volta;

>**Aspecto essencial do aprendizado:** desperta vários processos internos de desenvolvimento, a partir do momento em que a criança interage e coopera com outras pessoas em seu ambiente ;

>Essas interações contribuem para que as crianças se tornem independentes ;

(VIGOTSKY, 1987)



Figura 118: Explicação Oral - zona de desenvolvimento proximal
Fonte: Compilação da Pesquisadora

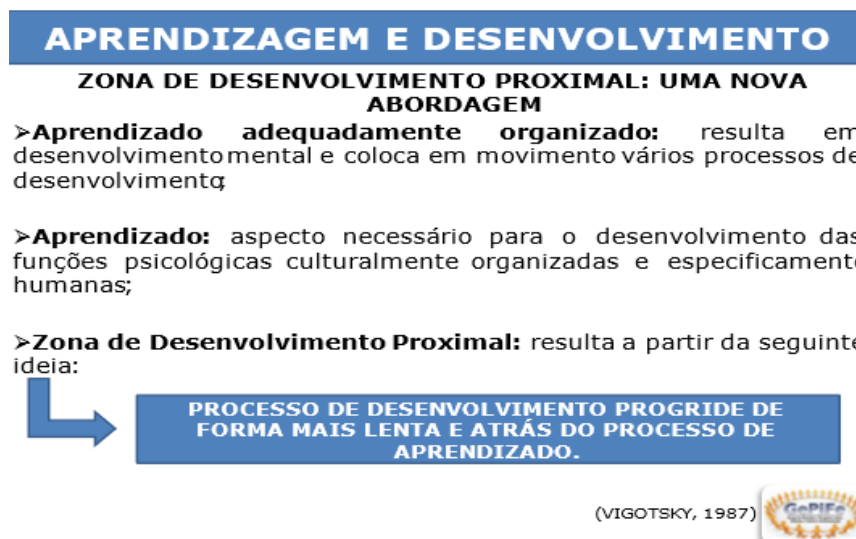


Figura 119: Explicação Oral - zona de desenvolvimento proximal
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após, explanar sobre as zonas de desenvolvimento real e proximal, a pesquisadora adentrou a temática da ludicidade, estabelecendo uma relação com a educação, sendo a escola um local responsável por estimular as relações entre os pares, buscando desenvolver um senso crítico e o educador um profissional no qual a sua função social e a função social do educador, enquanto um profissional que atua como o interventor na aprendizagem e construção dos conceitos elevados, como nos mostra as figuras 120, 121, 122 e 123.

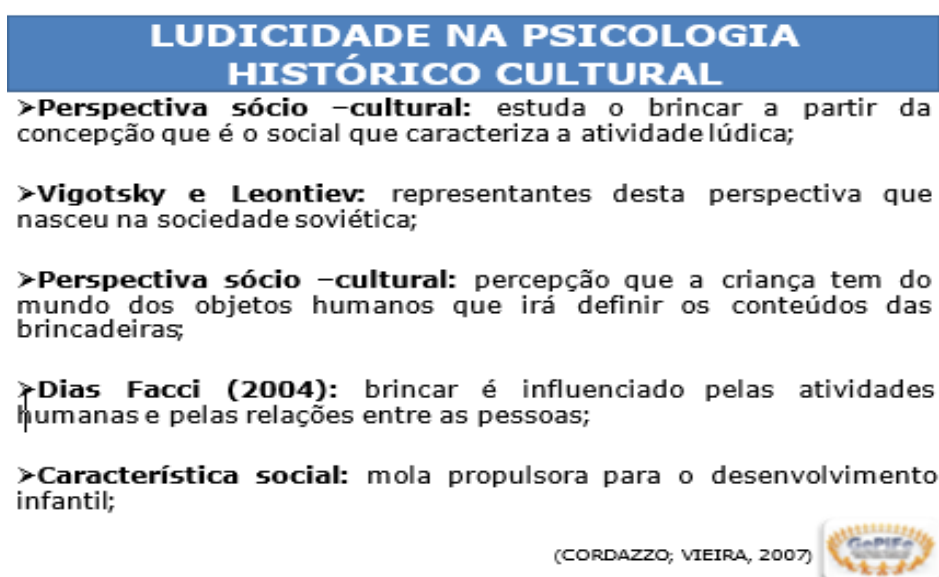


Figura 120: Explicação oral - ludicidade e psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisadora

LUDICIDADE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

- **Leontiev (1994):** na atividade lúdica as crianças descobrem as relações existentes entre os homens;
- **Brincadeira:** crianças conseguem avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças;
- **Brincadeira:** criança se apropria dos papéis sociais.



(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)

Fonte da imagem:
<https://www.shutterstock.com/photo/stock-photo-vector-image/112018>



Figura 121: Explicação Teórica - ludicidade e psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisadora

COMPLEMENTANDO O CONHECIMENTO...

PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO – CULTURAL

- Tem cada vez mais orientado estudos nas áreas da Psicologia e Pedagogia;
- Educação influencia os processos de desenvolvimento
- Educação é capaz de orientar o desenvolvimento em uma direção determinada e reestruturar as funções psicológicas de forma ampla;
- Garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando a sua capacidade de pensamento crítico;
- **Educadores:** responsável pela mediação entre os alunos e os conhecimentos

(MEIRA, 2007)



Figura 122: Explicação Teórica – ludicidade, educação e psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisadora

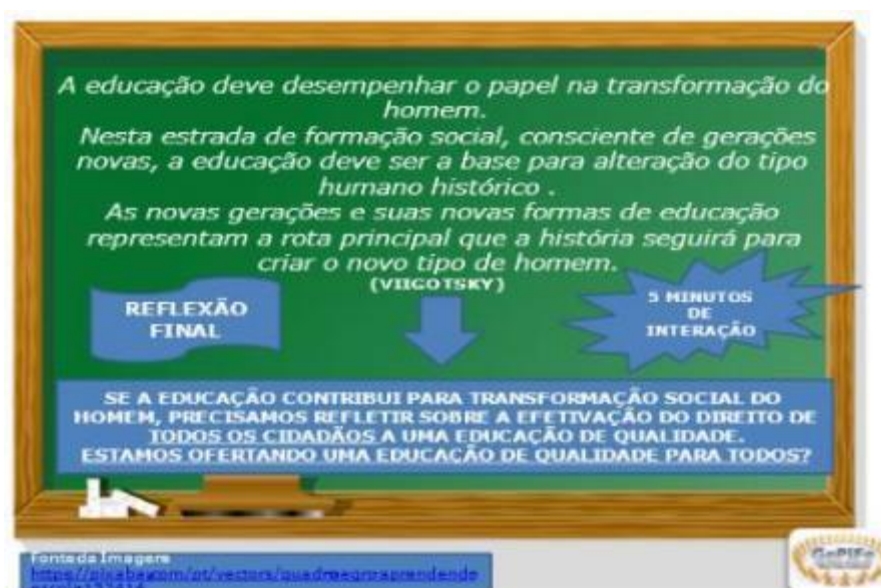
COMPLEMENTANDO O CONHECIMENTO...

- >**Educadores:** transformar o conhecimento em conteúdos escolares para que os alunos possam se apropriar deles, por meio de metodologias de ensino adequadas;
- >**Professor:** elemento mediador fundamental no processo de formação dos conceitos e dos processos psicológicos superiores;
- >**Função Social do Educador:** domínio de uma série de mediações teóricas relacionadas ao ensino;
- >**Função Social do Educador:** compreensão de aspectos psicológicos que permitam saber como os alunos aprendem;
- >**Educadores:** compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais;
- >**Perspectiva Histórico – Cultural:** escola promover a socialização e a formação crítica
- >**Vigotsky:** quando um aluno estuda uma rede de processos são desencadeados e movimentados.

(MEIRA, 2007) 

Figura 123: Explicação Teórica - ludicidade, educação e psicologia histórico-cultural
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para finalizar a explicação oral do encontro 3, a pesquisadora propôs um momento de interação, destacando uma citação indireta de Vigotsky que aborda a educação como responsável pelo processo de transformação social do homem. Tendo como base tal citação, foi colocada uma reflexão no que tange a efetivação dos direitos de todos os cidadãos a uma educação que efetivamente seja de qualidade, como aponta a figura 124.



A educação deve desempenhar o papel na transformação do homem.

Nesta estrada de formação social, consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico.

As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (VIGOTSKY)

REFLEXÃO FINAL

5 MINUTOS DE INTERAÇÃO

SE A EDUCAÇÃO CONTRIBUI PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DO HOMEM, PRECISAMOS REFLETIR SOBRE A EFETIVAÇÃO DO DIREITO DE TODOS OS CIDADÃOS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. ESTAMOS OFERTANDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS?

Fonte da Imagem:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Quadradoaprendendo.jpg>

Figura 124: Encontro 3 - Momento de reflexão e interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Finalizando este encontro de formação foi projetado a tarefa para o encontro seguinte (Figura 125), as referências utilizadas na elaboração do estudo (Figuras 126 e 127) e uma mensagem final de agradecimento aos professores participantes, com a foto que retrata os brinquedos da sala do AEE de deficiência auditiva, tirada pela pesquisadora, durante o momento de coleta de dados na unidade escolar.



Figura 125: Tarefa do encontro 3
Fonte: Compilação da Pesquisadora

>CORDAZZO, D.T.S.; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, v.07, n. 01, p. 92-104, abr. 2007.

>DIAS FACCI, M.G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Caderno Cedes**. v.24, n.62, p. 64-81, 2004.

> FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskyana**. Marília, 2003, Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

>GOLDER, M (org). **Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural – um homem em seu tempo**. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

>KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In Luria, Leontiev, Vigotsky e outros. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p.51-72.

>LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3ª ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978ª.

>LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.



Figura 126: Referências do encontro 3
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119 – 142.

➤MEIRA, M. E. M.; FACCI, M.G.D (org). **Psicologia Histórico – Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

➤VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

➤VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

➤VIGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas I. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones S.A.; 1991.

➤VIGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

➤VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



Figura 127: Referências do encontro 3
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 128: Slide final do encontro 3
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para complementar toda descrição realizada, seguem as fotos do terceiro encontro de formação.



Figura 129: Encontro 3 - explanação oral pela pesquisadora
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 130: Encontro 3 - professores assistindo ao vídeo
Fonte: Compilação da Pesquisadora

6.2.4. Encontro 4: compartilhamento de experiência entre os professores sobre a presença da ludicidade nas atividades no AEE

O Encontro 4 apresentou uma metodologia interativa e teve os seguintes objetivos, apresentar o posicionamento de alguns professores, por meio das respostas coletadas com a realização da entrevista semiestruturada, no que se refere a maneira como contemplam nas atividades do Atendimento Educacional Especializado, jogos e brincadeiras e compartilhar entre os professores ideias de jogos e brincadeiras para serem realizadas no atendimento educacional especializado, assim como mostra a figura abaixo.

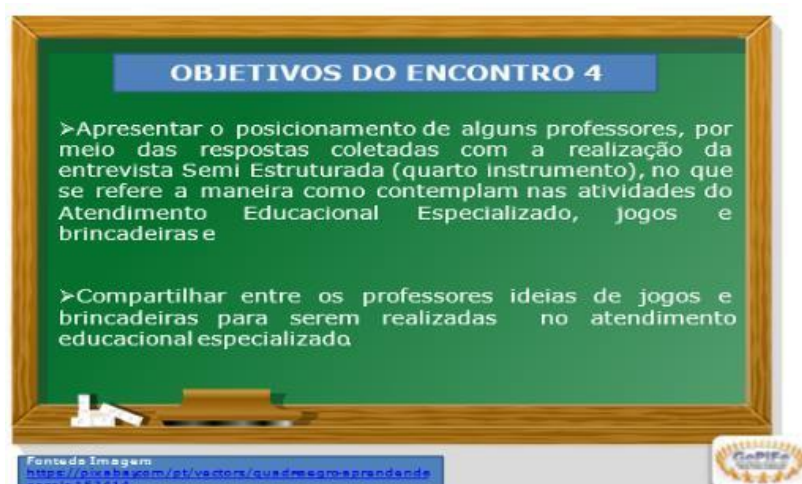


Figura 131: Objetivos do Encontro 4
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Assim como no encontro interativo anterior (Encontro 2), com o intuito de promover o início do compartilhamento de ideias, a pesquisadora também colocou uma questão que já havia sido respondida pelo grupo de educadores quando foram realizadas com eles as entrevistas.

Tal questão se relacionava com a aplicabilidade de atividades lúdicas nos atendimentos educacionais especializados (Figura 132). Para fundamentar a interação, foram projetadas algumas respostas conferidas pelos professores, quando ocorreu a entrevista realizada pela pesquisadora (Figura 133 e 134).



Figura 132: Encontro 4 - momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Sim, sim. Sempre no finalzinho da atividade, do período que ele (se referendo ao aluno) fica comigo, eu dou um joguinho de interesse deles e também pra estimular. Nunca começo com um jogo, sempre coloco no final das atividades, pra complementar.

Por exemplo, eu vou pegar o exemplo do... (falou o nome de um de seus alunos que frequenta o AEE), ele adora jogos e sempre me diz que consegue aprender melhor com os jogos. Então quando ele vem para os atendimentos eu procuro um jogo legal que tem a ver com coisas que eu quero ensinar para ele. Percebo que ele não se distrai, adora ficar no atendimento e consegue aprender melhor.

Contemplo sim. É por exemplo, o lince. O lince a gente trabalha habilidade de leitura, sociabilidade, comunicação verbal e aí eles tem que pegar as imagens e contar uma história e o outro amigo dá continuidade naquela história e a gente faz um combinado, antes eu explico as regras do jogo e se errar, aquele que errou, acha as imagens e coloca. Os jogos são contemplados através do ensino das regras, eles aprendem as regras.



Figura 133: Respostas dos professores
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Sim. Acho que as crianças, principalmente os autistas se interessam mais pelos jogos. Então aqui no AEE nós temos que trazer para os atendimentos os jogos e torar proveito do que eles podem desenvolver nos alunos. Eu acho que quando priorizamos os jogos e as brincadeiras nas atividades as crianças se mantêm mais atentas e concentradas e sempre conseguimos relacionar o conteúdo da escola com os jogos e as próprias crianças dizem que aprendem melhor com jogos e brincadeiras. Eles escolhem o jogo que querem jogar, as brincadeiras que querem fazer, muitas vezes deixo livre e só observo, pois conseguimos saber muita coisa do comportamento dos alunos quando observamos a maneira como eles brincam.

Sim. Eu acho que todas as atividades a gente faz. A maioria das atividades que eu faço eu uso. Quando a gente tava em teletrabalho eu usei muito e pra mim é muito importante porque a gente sai daquela questão de caderno e folha, eu acho que necessita disso o por meio dos jogos a gente consegue trabalhar com tanta coisa. Às vezes até as mães entram e falam aí tá jogando. Mas na verdade não é isso, estamos trabalhando muitas coisas com os jogos.

Nesse instante a pesquisadora interrompeu e falou: **Isso que você está falando da visão das mães é muito importante.**

Sim é a visão que eles tem, aí meu filho está jogando novamente. Ou às vezes esses pais perguntam para os filhos o que eles fizeram no atendimento e as crianças falam jogamos de novo. Mas eu sempre explico, todas as vezes que eu saio e entrego as crianças para os pais eu explico o que trabalhamos nos jogos, atenção, coordenação, concentração, ampliação do vocabulário, oralidade. Eu sempre explico para que os pais percebam que os jogos estão dentro do conteúdo, pra eles entenderem o que tá sendo feito.



Figura 134: Respostas dos professores
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para finalizar o Encontro 4, a pesquisadora proporcionou um tempo de compartilhamento entre os pares, no qual cada professor trouxe por escrito exemplos de jogos e brincadeiras que utilizavam no AEE e, ao mostrar os registros escritos das atividades lúdicas, os docentes exemplificavam, a forma como contemplavam em sua ação tais atividades (Figura 135).

O encontro chegou ao final, como já de costume, com uma mensagem final para os professores, com a foto da estante de jogos e brinquedos da sala do AEE de deficiência física.



Figura 135: Encontro 4 - momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 136: Slide final do encontro 4
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso, após explanação metodológica referente ao quarto encontro da ação de formação continuada proposta nesta pesquisa, traremos nas linhas que se seguem fotos que contribuem para ilustrar a descrição aqui realizada.



Figura 137: Encontro 4 - professores observando as respostas da entrevista
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 138: Encontro 4 - registros dos jogos escritos trazidos pelos professores
Fonte: Compilação da Pesquisadora

6.2.5 Encontro 5: ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras

O encontro 5 teve uma metodologia expositiva e contemplou os seguintes objetivos, realizar uma explanação oral, sobre a ludicidade no contexto educacional; promover uma breve reflexão sobre a formação do professor no tocante a ludicidade no contexto educacional e refletir e discutir com os professores a importância da adaptação

de jogos e brincadeiras que contemplem os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, durante o AEE (Figura 139).

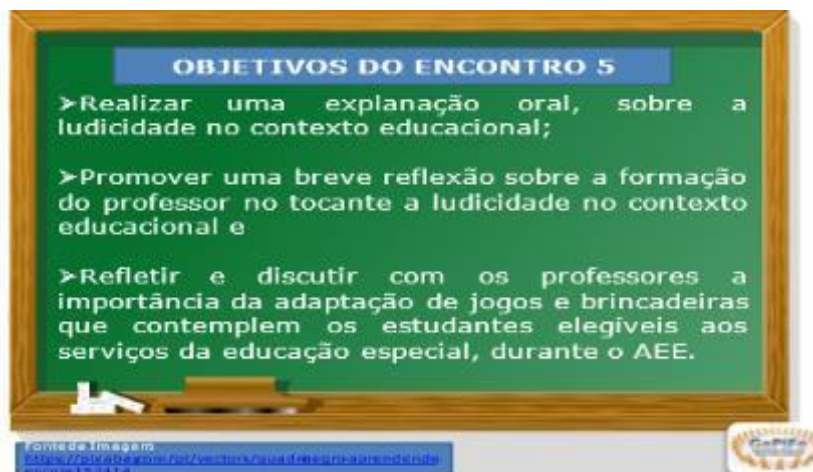


Figura 139: Objetivos do Encontro 5
Fonte: Compilação da Pesquisadora

O quinto encontro deu início a terceira temática do curso de formação “Mentes que Brincam”, relacionada a ludicidade no contexto escolar e adaptação de jogos e brincadeiras. Desta forma, este encontro expositivo, teve início por meio de uma reflexão a partir das ideias de Cordazzo e Vieira (2007), no tocante a utilização de atividades lúdicas como uma ferramenta positiva para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, como nos aponta a figura 140.



Figura 140: Encontro 5 - Momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após esse momento de reflexão e interação a pesquisadora seguiu com sua explanação oral, destacando o ato de brincar como uma ferramenta que promove a aprendizagem. Além disso, neste encontro a ludicidade foi pensada no contexto escolar, considerando a percepção dos estudantes e dos professores, como podemos observar a partir das figuras.

➤ **Introdução do brincar no currículo escolar:** estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social, e a linguagem da criança;

➤ **Bomtempo (1997):** necessário que os professores estejam capacitados e conscientes de que o brincar promove a aprendizagem nas crianças;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)

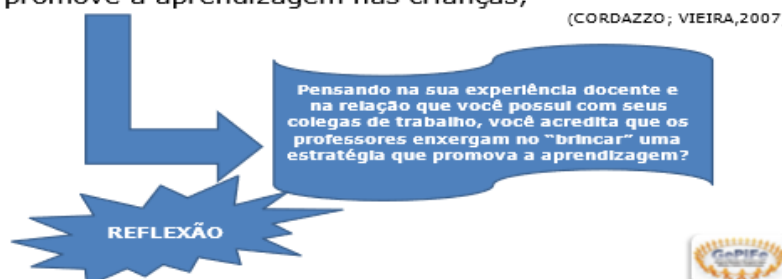


Figura 141: Explanação Oral - ludicidade no contexto escolar
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Crianças:** projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão do mundo;

➤ **Professores:** observassem as crianças que brincam e com isso, constatarem o tipo de estratégia que poderiam facilitar sua aprendizagem;

➤ **Bomtempo (1997):** observar as crianças quando brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos aos quais trabalham.

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 142: Explanação Oral: ludicidade no contexto escolar
Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Bomtempo e cols. (1986):** a educação ainda substitui os jogos por atividades consideradas "mais sérias";

➤ **Schneider (2004):** formação docente mais especializada, com condições para a existência de brincadeiras nas escolas.
Exemplo: construção de brinquedotecas e outros espaços para o brincar;

➤ **Brougere (1993):** observou que os jogos mais utilizados nas escolas são os pedagógicos e os de atividade motora;

➤ São os professores que escolhem os materiais e o tempo para a utilização dos jogos;

➤ **Nas pesquisas de Brougere:** as brincadeiras de faz de conta apareceram na pré escola e a brincadeira livre não apareceu;

➤ **Goldhaber (1994):** ao analisar os relatos dos professores de educação infantil, constatou que a brincadeira não serve como um recurso para a aprendizagem;



(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)

Figura 143: Explicação Oral - ludicidade no contexto escolar

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Cooney (2004):** identificou barreiras que impedem a implementação da brincadeira no currículo escolar;

➤ Essas barreiras são dificuldades encontradas pelos professores, como excessivo número de alunos em sala de aula, poucos recursos disponíveis falta de desenvolvimento profissional que enfoque a brincadeira;

➤ **Wajskop (1996):** pesquisou as concepções dos professores sobre o brincar e verificou que a brincadeira é vista como diversão, separada da educação;

➤ **Kishimoto (1998):** analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas infantis de São Paulo. O brincar é interditado para dar lugar a outras atividades;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 144: Explicação Oral - ludicidade no contexto escolar

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Kishimoto (1998):** falta espaço, material horários adequados e formação adequada dos professores;

➤ **Carvalho, Alves e Gomes (2005):** o professor reconhece a importância da brincadeira, mas tem dificuldades em utilizá-la;

➤ **Bliscoll (2005):** estudos nacionais sobre o brincar, conferem maior ênfase na brincadeira como um recurso para a aprendizagem na pré escola, e também como um recurso para a aprendizagem dos conteúdos escolares;

➤ **Leif e Brunelle (1978):** importância do olhar do professor sobre a brincadeira e formação adequada;

➤ **Bomtempo (1997):** a forma como o professor fará a intervenção na brincadeira irá definir o curso dela;

➤ **Bomtempo (1997):** intervenção do professor deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir a atividade;

➤ Quando o brincar é dirigido por um adulto ela perde o seu significado;

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 145: Explicação Oral - ludicidade no contexto escola

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com base nos estudos de Spodek e Saracho (1998), a pesquisadora pontuou os dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira, sendo a intervenção participativa e a dirigida (Figura 146) e com base nesta explicação propôs uma reflexão, no tocante a intervenção utilizada pelos professores durante as atividades lúdicas no atendimento educacional especializado, conforme podemos observar na figura 146.

>Spodek e Saracho (1998): dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira;

>Participativo: interação do professor visa a aprendizagem incidental durante a brincadeira. As crianças acham um problema e o professor **tenta junto** com eles **encontrar a solução**, estimulando a **imaginação** e a **criatividade** dos **alunos**;

>Dirigido: o professor aproveita a brincadeira para **inserir** a **aprendizagem** dos **conteúdos** e **dirigir** as atividades para **situações não lúdicas**, causando uma **desvalorização do brincar**, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade;

(CORDAZZO; VIEIRA,2007)



Figura 146: Explicação oral - tipos de intervenção do professor nas atividades lúdicas
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 147: Encontro 5 - Momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após o momento de interação descrito acima, a pesquisadora continuou com a explanação oral, trabalhando o conceito de Ludoeducação, no qual a brincadeira é concebida como um recurso positivo e estimulador no desenvolvimento da linguagem e dos aspectos sociais e cognitivos, como nos apresenta as figuras,

➤ **LUDOEDUCAÇÃO:** educar por meio da brincadeira e da descontração ;

➤ A aprendizagem se dá por meio da participação do aluno ;

➤ Essa participação é divertida, por meio de brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional, entre as crianças e entre as crianças e os professores ;

➤ **Bomtempo (1997):** a intervenção do professor não deve podar a imaginação e a criatividade do aluno ;

➤ **Bomtempo (1997):** a intervenção do professor, fazer com que a brincadeira espontânea apareça na aprendizagem ;

➤ **Alves (2001):** professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar ;

(CORDAZZO; VIEIRA,2007)



Figura 148: Explanação Oral - ludoeducação

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Dificuldade de aprendizagem:** brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizado como estímulos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

➤ **Friedem (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003):** brincadeiras estimulam o desenvolvimento físico e motor. Exemplo: jogos de perseguir, procurar e pegar;

➤ **Linguagem:** estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar;

➤ **Aspecto Social:** estimulado por brincadeiras do faz de conta, jogos em grupo, jogos de mesa e as mobilidades esportivas;

➤ **Desenvolvimento cognitivo:** estimulado pelas construções de brinquedos, com os jogos de mesa, raciocínio e de estratégia;

➤ Nas escolas a brincadeira é presente, principalmente nos intervalos;

(CORDAZZO; VIEIRA,2007)



Figura 149: Explanação Oral - ludicidade no contexto educacional

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤ **Desenvolvimento infantil:** o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular dificuldades encontradas em alguns aspectos de desenvolvimento;

➤ **Aprendizagem:** utilizar a brincadeira como um recurso para tornar a aprendizagem mais atraente;

➤ **Brincar:** estratégia a mais para a aprendizagem;

➤ **Brincar:** possibilita aos **alunos** maiores condições **facilitadoras** para a **aprendizagem**;

➤ **Brincar:** possibilita aos professores mais um recurso para atingir os objetivos escolares.

(CORDAZZO; VIEIRA, 2007)



Figura 150: Explicação Oral - a ludicidade no contexto educacional

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com isso a pesquisadora adentrou as esferas da formação do professor, destacando a importância dos docentes passarem por experiências de estudos que possibilitem discussões aprofundadas sobre práticas que envolvam as atividades lúdicas, considerando as ideias de Cordazzo e Viera (2007) e Andrade (2008), argumento observado nas figuras 151, 152, 153 e 154.



Figura 151: Slide utilizado para iniciar a temática da formação do professor

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤Ao atribuir a um brinquedo ou uma brincadeira uma função didática é importante preservar sua essência lúdica;

➤Nas escolas o brincar acontece na maioria das vezes no descanso, no tempo de espera, no recreio, no tempo que sobra, entre as atividades que são consideradas produtivas;

➤**Discurso em relação ao brincar nas escolas está mudando:** a mudança do discurso sinaliza o desejo de uma outra prática;

➤**Brincar nas escolas:** precisa ser colocado em tempos reais;

➤Valorizar a brincadeira não é apenas permitir que ela ocorra, precisamos perceber o ato do brincar como um ato de descoberta, de investigação e de criação;

➤**Professor:** uma formação lúdica, acerca do lúdico;

➤**Formação do professor:** experimentar, descobrir, conhecer as possibilidades, para que seja uma experiência transformadora que possa contribuir para a construção de uma outra concepção do lúdico;

(ANDRADE, 2008)



Figura 152: Explanação Teórica - formação dos professores

Fonte: Compilação da Pesquisadora

➤**Formação do professor:**

- Amplie o repertório de brinquedos e brincadeiras;
- Evidencie a ludicidade na vida do adulto professor;

➤**Adulto:** *Foi muito bom brincar, eu me senti criança outra vez!;*

- Seu sentimento é mais pelo humano e pelo lúdico;
- Descobrir que podemos brincar e jogar co brincadeiras e jogos que não são necessariamente para crianças, nos aproxima do que as crianças sentem quando brincam

➤**Contribuições que os jogos e as brincadeiras podem trazer para crianças, jovens e adultos:** rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, raciocinar, pensar, gargalhar, competir com os outros e consigo próprio, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir-se na relação com os outros, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro, emocionar-se...



(ANDRADE, 2008)

Figura 153: Explanação Teórica - formação de professores

Fonte: Compilação da Pesquisadora

>Quando não oferecemos ao professor, oportunidades lúdicas, negamos -lhe toda as oportunidades que desejamos que eles ofereçam aos seus alunos;

>**Formação do professor:** favorecer a emersão da ludicidade, para possibilitar que ele incorpore e multiplique práticas que envolvam brinquedos e brincadeiras;



Figura 154: Explicação Oral - formação de professores
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Dentro deste contexto foi proposto aos professores um momento de reflexão e interação no que tange a priorização das atividades lúdicas no decorrer dos atendimentos educacionais especializados, como nos mostra a figura 155.

Pois é, a gente sempre deixa o lúdico para o final do dia ou para a sexta-feira. Outro dia, quando eu experimentei os jogos como primeira atividade, descobri que isso trouxe um outro clima entre as crianças. E foi muito mais fácil fazer outras atividades com a turma.

Professora da Rede Pública do Cidade de São Paulo.

Trecho retirado do artigo: A formação lúdica do professor de Cyrce Andrade, 2008



Figura 155: Encontro 5 - Momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Com o intuito de complementar este momento de interação, a pesquisadora revisitou as respostas da entrevista, referente a seguinte indagação: Você se lembra de ter estudado em sua formação algum referencial teórico sobre ludicidade? Caso você se lembre de algo, conte um pouco sobre esse estudo.

SOBRE A PRESENÇA DA LUDICIDADE EM NOSSA FORMAÇÃO
REVISITANDO AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS...

Você se lembra de ter estudado em sua formação algum referencial teórico sobre ludicidade? Caso você se lembre de algo, conte um pouco sobre esses estudos.

Sim. Estudei com o professor Newton Duarte, ele falava muito do Vygotsky e ele falava da ludicidade, eu gosto bastante, tinha o Piaget também, mas eu acho que o Vygotsky é mais estudado, aquelas questões da zona de desenvolvimento proximal e outras coisas referentes a ludicidade.

Sim eu tive, eu agora não lembro do nome do professor. Mas tinha uma disciplina que nós tivemos e ele (se referindo ao professor da graduação) trouxe jogos, então os jogos eram mais para alfabetização, um deles era um jogo tipo aquele "Cara a Cara" e ele trouxe isso, lembro até hoje, a gente tava no bandeirão lá da Unesp e depois ele trazia vários jogos pra gente jogar. Mas foi só um semestre e uma disciplina.

Eu tive com a professora Paula Ramos. Foi a melhor disciplina que a gente teve lá no curso de Pedagogia da Unesp. Ela trazia muita musiquinha, apito, jogos também. Gente eu amava. Mas não foi voltado para alfabetização, foi voltado pro lúdico mesmo, faz de conta.

Figura 156: Respostas dos Professores
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



SOBRE A PRESENÇA DA LUDICIDADE EM NOSSA FORMAÇÃO
REVISITANDO AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS...

Você se lembra de ter estudado em sua formação algum referencial teórico sobre ludicidade? Caso você se lembre de algo, conte um pouco sobre esses estudos.

Ahh eu creio que na Pedagogia. Eu não lembro da disciplina necessariamente e nem do nome do professor, mas foi estudado um pouco sim. Era sempre muito pincelado as coisas né. Nunca era dado a importância que esses conceitos tinham ao longo do curso de Pedagogia, tanto que eu não me lembro ao certo dos detalhes. Tudo que eu aprendi sobre isso foi depois em outros cursos e também na prática, aqui trabalhando.

Lembro sim. Tive inclusive jogos. Essa foi a graduação em pedagogia, nós tivemos um aprendizado sobre jogos

Eu fiz uma optativa também sobre o brincar na infância, e uma optativa sobre música e alfabetização que foi onde eu mais tive contato com o tema ludicidade, essa parte assim. Na pós eu tive duas disciplinas, uma em sequência da outra que foi sobre Paulo Freire e o crescimento então eu tenho uma bagagem bem completa sobre infância e ludicidade na parte teórica.

Figura 157: Respostas dos Professores
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



Neste encontro a pesquisadora utilizou como recurso, para fins de complementar conhecimento um vídeo intitulado: “A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem”, pesquisado e retirado do seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/RyQhtx-i56U>, como nos mostra a figura 158.



Figura 158: Encontro 5 - conhecimento complementar
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para abordar a adaptação dos jogos e brincadeira, a pesquisadora optou por trazer essa discussão, considerando a vivência dos professores, no âmbito do atendimento educacional especializado, por meio de discussões e reflexões sobre os jogos e brincadeiras adaptadas presentes nos espaços de atendimento. (Figura 159).

Assim, foi iniciada uma discussão, na qual foi explorado os recursos lúdicos adaptados, considerando as especificidades de cada deficiência e as possibilidades de utilização com outros estudantes que possuem deficiência, assim como nos mostra as figuras 160, 161, 162, 163, 164 e 165.



Figura 159: Slide sobre a adaptação de jogos e brincadeiras
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 160: Jogo batalha naval tátil
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 161: Brincadeira de Caça - Palavras com a Datilologia
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 162: Jogo - Dominó de frutas e animais em Libras

Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 163: Jogo - dominó de frutas em Libras

Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 165: Jogos - dama tátil e loto em braile

Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 165: Jogo da velha ampliado
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Após o compartilhamento de práticas docentes a respeito dos jogos e brincadeiras adaptadas nos espaços de atendimento educacional especializado, a pesquisadora projetou a tarefa para o próximo encontro (Figura 166), mostrou as referências utilizadas para a elaboração do estudo (Figura 167) e finalizou com a mensagem de agradecimento, na qual continha a foto da estante de jogos e brinquedos da sala do AEE de deficiência auditiva (Figura 168).



Figura 166: Tarefa do Encontro 5
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 169: Encontro 5 – Explanação Oral da pesquisadora
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 170: Encontro 5 - professores assistindo ao vídeo
Fonte: Compilação da Pesquisadora

6.2.6 Encontro 6: exploração e discussão da importância dos jogos adaptados presentes em algumas salas do AEE e trabalho em grupo para elaboração e registro de um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada

Este encontro apresentou uma metodologia interativa e contemplou os seguintes objetivos, explorar o uso dos jogos adaptados presentes nas salas do AEE, que foram levados pelos professores, discutir a importância dos jogos adaptados e brincadeiras adaptadas para os estudantes com deficiência no AEE e elaborar e registrar em um papel,

a partir de um roteiro pré estabelecido, um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada que posteriormente possam ser confeccionados para serem utilizados no AEE (Figura 171).

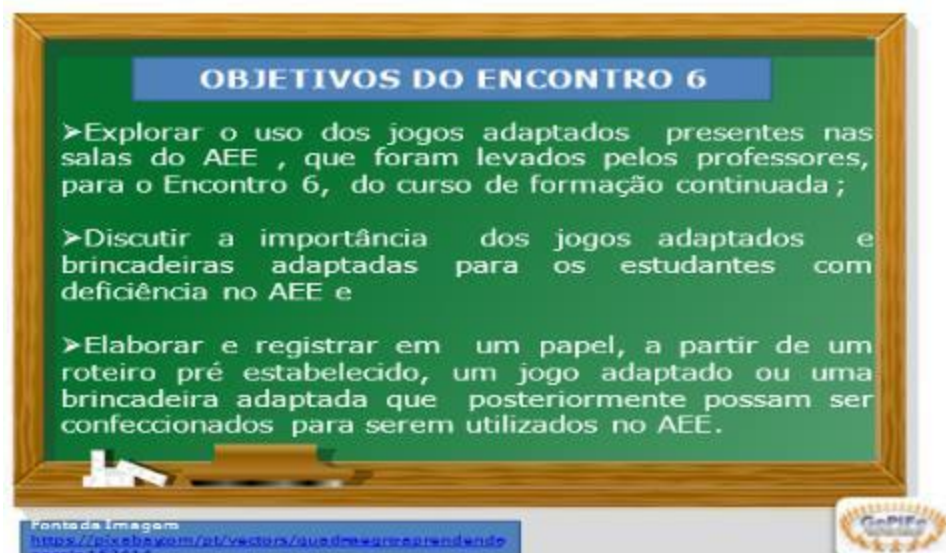


Figura 171: Objetivo do encontro 6
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Para promover o momento de interação entre os pares, a pesquisadora solicitou anteriormente que fossem levados para a formação os jogos adaptados que estão presentes em algumas salas do AEE e após exploração e discussão da importância desses recursos para os alunos com deficiência, os professores, reunidos em grupo, elaboraram e registraram em um roteiro pré-estabelecido, um jogo adaptado ou uma brincadeira adaptada que posteriormente pudessem ser confeccionados para serem utilizados no AEE, como nos mostra as figuras 172 e 173.



Figura 172: Encontro 6 - momento de interação
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Desta feita, apresentaremos nas linhas que se seguem as atividades lúdicas adaptadas construídas pelos professores em grupo.

Grupo 1

- Professores Especializados: *Professor Especializado em DV e Professor Especializado em D.I;*
- Nome do jogo adaptado ou brincadeira adaptada: *Enigma;*
- Objetivo que se pretende alcançar com o jogo adaptado ou brincadeira adaptada: *Estimular o raciocínio lógico, a memória auditiva, a percepção visual e a memória visual;*
- Materias Necessários: *Figuras Ampliadas e com alto contraste, papel cartão, ficha de dicas em caráter ampliado e com textos objetivos, EVA com formas diversificadas;*
- Formas adaptadas de brincar esta atividade no AEE: *Oferecer a dica objetiva, oferecer tempo maior e estímulos sensoriais.*

Grupo 2

- Professores Especializados: *Professor Especializada em DA, Professor Especializada e TEA e Professor Especializado em DF;*
- Nome do jogo adaptado ou brincadeira adaptada: *Datilolince e Força em Libras;*
- Objetivo que se pretende alcançar com o jogo adaptado ou brincadeira adaptada: **Datilolince:** *Desenvolver a atenção a concentração, a datilologia, a escrita da língua portuguesa e a localização espacial;* **Força em Libras:** *ampliar o vocabulário da escrita da língua português e trabalhar a gramática da língua brasileira de sinais;*
- Materias Necessários: **Datilolince:** *cartas, tabuleiros, marcadores, marcadores de palavras e um alfabeto manual da língua brasileira de sinais;* **Força em Libras:** *quadro branco e pincel atômico para escrita no quadro;*

- Formas adaptadas de brincar esta atividade no AEE: **Datilolince:** *realizar a brincadeira, utilizando apenas o alfabeto manual da língua de sinais*
Forca em Libras: *realizar a brincadeira utilizando o alfabeto manual da língua de sinais e a escrita de palavras na língua portuguesa.*

Grupo 3

- Professores Especializados: *Dois Professores Especializada em DI e Professor Especializada em TEA;*
- Nome do jogo adaptado ou brincadeira adaptada: *Corrida da Tabuada (jogo pensado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual;*
- Objetivo que se pretende alcançar com o jogo adaptado ou brincadeira adaptada: *trabalhar os resultados das tabuadas do 2 até o 5 e desenvolver o cálculo mental;*
- Materias Necessários: *quadro branco e dois pincéis atômicos para escrita no quadro;*
- Formas adaptadas de brincar esta atividade no AEE: *colocar dois alunos em cada canto da sala; o professor especializado escreve no quadro o cálculo, exemplo: $2 \times 2 =$; os estudantes terão que correr até o quadro e escrever o resultado do cálculo com o pincel atômico; ganha ponto quem escrever o resultado corretamente; o ponto pode ser uma estrelinha de EVA; ao final realizar a contagem com os estudantes e quem estiver com mais estrelinhas de EVA nas mãos ganha o jogo; durante a contagem pode ir fazendo interferência sobre algoritmo e a associação a sua respectiva quantidade.*

Após o compartilhamento das ideias referente a elaboração de jogos e brincadeiras adaptadas, exposto nas linhas acima, a pesquisadora exibiu o slide final da formação, com uma foto que retratava os fantoches a uma boneca da sala do AEE de deficiência auditiva, além da costumeira mensagem de agradecimento



Figura 175: Slide final do encontro 6
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

Nas linhas que se seguem apresentaremos as fotos registradas pela pesquisadora, durante o momento deste encontro.



Figura 176: Registros realizados no roteiro de atividades
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

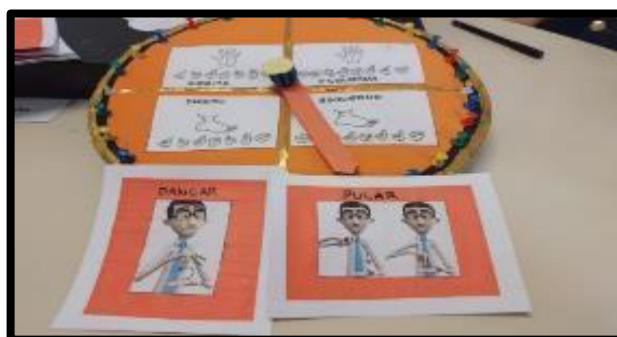


Figura 177: Jogo adaptados para estudantes com deficiência auditiva
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

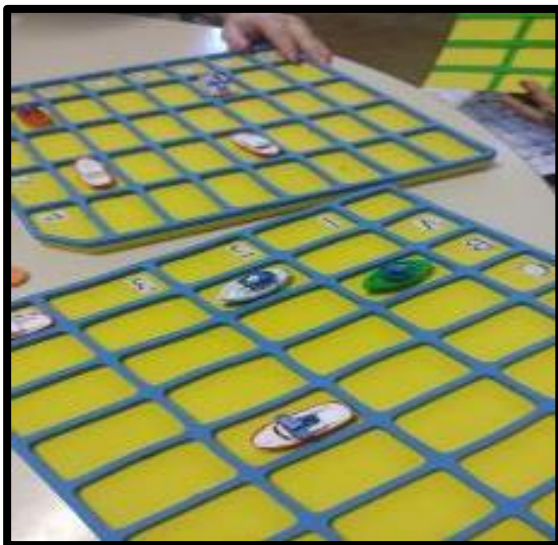


Figura 178: Jogo batalha naval tátil para estudantes com cegueira
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Figura 179: Jogo Twister adaptado para estudantes com autismo e deficiência intelectual
Fonte: Compilação da Pesquisadora

6.2.5 Encontro 7: questionário e certificação

O último encontro de formação apresentou os seguintes objetivos, aplicar o instrumento de Coleta de Dados - Questionário nos professores da educação especial, a fim de verificar se os conceitos estudados na ação de formação continuada, proposta pela pesquisa de doutorado intitulada, Educação Especial: infância e ludicidade no

atendimento educacional especializado, contribuíram para criar possibilidade na busca de soluções para possíveis lacunas existentes, no que se refere ao conceito de ludicidade e entregar a certificação, referente a conclusão do curso de formação continuada, proposta pela pesquisa de doutorado intitulada, Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado (Figura 180).

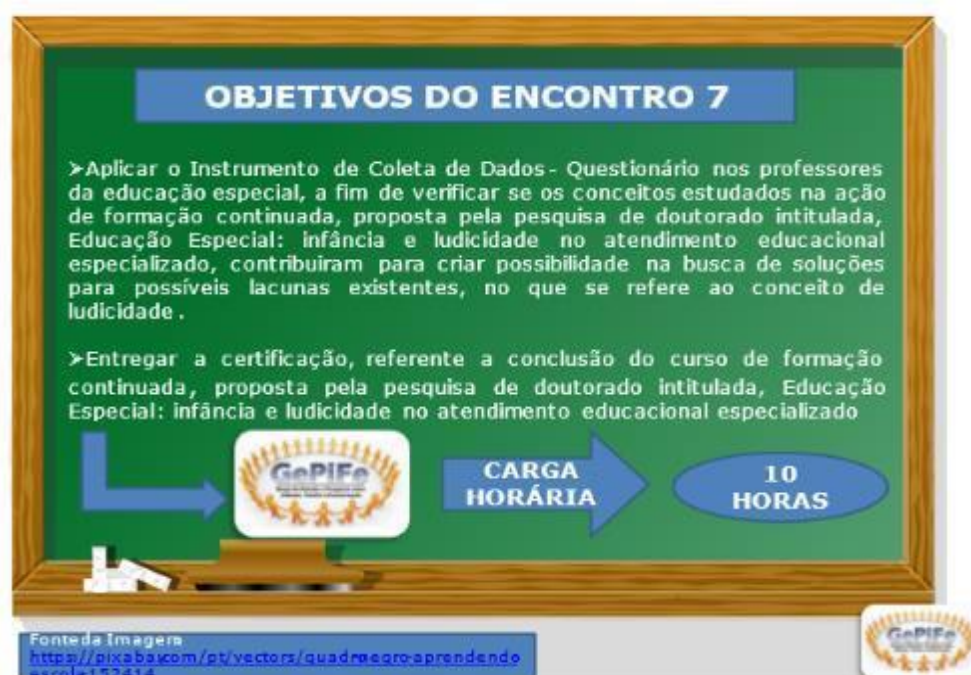


Figura 180: Objetivos do encontro 7
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Neste encontro os professores responderam ao questionário e receberam os certificados de participação (Apêndice I), da formação continuada “Mentes que Brincam”, conforme nos mostra a figura 181.

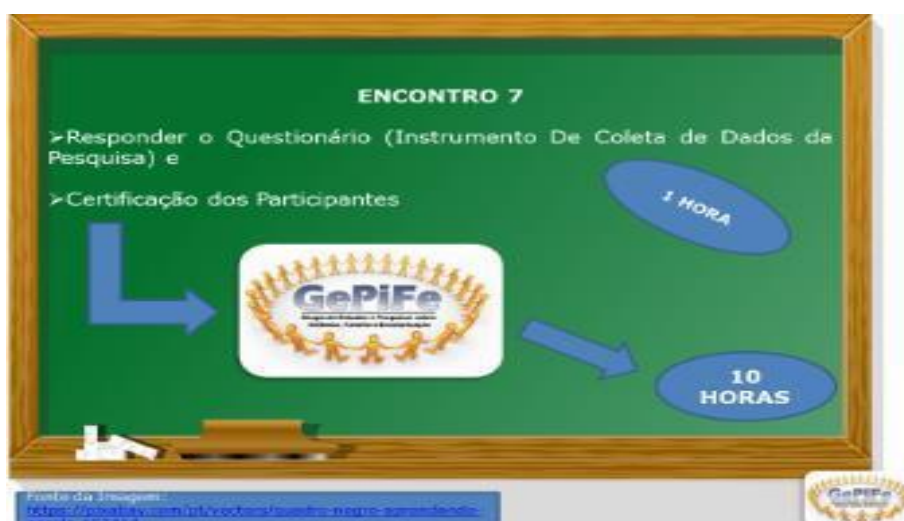


Figura 181: Organização do encontro 7

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Neste momento, os professores foram comunicados que eles deveriam responder um questionário a fim de verificar se os conceitos estudados na ação de formação, contribuíram para criar possibilidade na busca de soluções para possíveis lacunas existentes, no que se refere aos conceitos de infância e ludicidade.

Destaca-se que o questionário continha 09 questões que se dividiram em, 03 questões abertas, 03 questões de múltipla escolha e 03 questões de múltipla escolha com justificativa de resposta, no qual cada questão foi projetada e discutida pela pesquisadora, junto aos participantes antes do início do seu preenchimento, visando esclarecer as possíveis dúvidas, como nos mostra as figuras 182, 183 e 184.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO

A - IDENTIFICAÇÃO:
1 - Idade do participante: _____
2 - Sexo: _____

B - FORMAÇÃO ACADÊMICA:
3 - Assinale a sua formação acadêmica:
() Pedagogia com habilitação em alguma área específica das deficiências.
() Pedagogia com especialização em alguma área específica das deficiências
() Licenciatura em Educação Especial
() Mestrado
() Doutorado
() Outra pós graduação.
Quais: _____



Figura 182: Questionário
Fonte: Compilação da Pesquisadora

INSTRUMENTO de COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO	
C – QUESTÕES PESSOAIS E FORMATIVAS:	
4 – Quanto tempo você atua na educação especial, enquanto professora regente do AEE? ☐ mais de 05 anos e menos de 10 anos ☐ mais de 10 anos e menos de 20 anos ☐ mais de 20 anos	
5 - No seu percurso de formação acadêmica, você se lembra de ter estudado alguma disciplina específica que abordava as questões referentes a <u>ludicidade</u> ? ☐ Sim ☐ Não	
6 – Como professor (a) regente do AEE, você acha importante ter conhecimento das questões acerca da <u>ludicidade</u> ? ☐ Sim ☐ Não	
Explique sua resposta: _____	
	

Figura 183: Questionário
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO	
D – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE:	
7 – A ação de formação continuada oferecida contribui para trazer reflexões sobre sua prática docente? ☐ Sim ☐ Não	
8- A ação de formação continuada oferecida contribui para trazer novos conhecimentos sobre o conceito de <u>ludicidade</u> ? ☐ Sim ☐ Não	
Explique sua resposta: _____	
9 - Como o conceito de ludicidade, estudado na ação de formação continuada, propostas nesta pesquisa, poderão lhe auxiliar na elaboração de atividades do AEE, com vistas a contemplar os alunos público alvo da educação especial ?	
	De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, publicada em 2021, o termo utilizado atualmente é estudantes elegíveis aos serviços da educação especial
	

Figura 184: Questionário
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

Assim o sétimo encontro teve o seu final com a certificação dos participantes e a mensagem de agradecimento com uma foto que retratava os jogos da sala do AEE de deficiência intelectual.

Desta forma, finalizamos a apresentação da formação continuada, “Mentes que Brincam: reflexão e ação”, na qual buscou-se descrever detalhadamente cada encontro desta formação a fim de mostrar todo o percurso trilhado pela pesquisadora, a fim de que esta ação de formação pudesse efetivamente propor momentos de reflexão ocasionando

transformação na ação docente no que se refere a compreensão das atividades lúdicas no atendimento educacional especializado.

Seguimos em frente, adentrando no tópico seguinte, considerando os dados coletados e as possíveis contribuições que a presente pesquisa poderá acarretar na área da educação especial em sua perspectiva inclusiva, com fito de estabelecer uma relevância para este estudo,

Caminhando...

6.3 Atendimento educacional especializado, formação continuada e ludicidade: achados e desafios.

Neste item específico apresentaremos informações que se tornaram relevantes ao longo desta pesquisa, no que tange um dos objetivos específicos deste estudo que foi propor um curso de formação continuada com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade para os professores de educação especial que atuam no AEE.

Desta feita, realizaremos uma reflexão e análise amparados teoria, no que se refere a realização do curso de formação continuada, “Mentes que Brincam”.

Sabemos que a formação continuada dos educadores é um aspecto crucial para o processo educacional, já que o ato de ser professor requer constantes atualizações sobre a prática, além aprimoramento de conhecimentos que versam sobre recursos e metodologias, que necessitam ser utilizadas, objetivando atender a diversidade presente na escola e as especificidades de cada estudante.

Segundo Nóvoa (2009), a formação continuada dos docentes, constantemente ocupou um papel de relevância na educação, já que a busca de estruturação de um ensino de qualidade que contemple às especificidades de todo e qualquer estudante, requer reavaliar a formação dos educadores, já que este profissional é o agente fundamental desta caminhada, aquele que fará a diferença.

De acordo com Capachuz (2003), a formação continuada dos professores deve ser centrada em um processo de aprendizagem que ocorra durante todo o contínuo da vida, na qual o docente buscará associar a execução das suas ações, com os conceitos acadêmicos estudados outrora.

Para o autor supracitado, a formação contínua deve se entrelaçar com as políticas educacionais, no sentido de evidenciar as habilidades, as potencialidades, as conjunturas as quais exerce sua função laboral e o conhecimento adquirido anteriormente.

Ainda sobre a formação continuada, Perrenoud (2000), ressalta que tal formação, desempenha um papel fundamental na implementação de quaisquer propostas pedagógicas inovadoras, atuando de forma crucial para que os professores adotem novas atitudes em relação ao conhecimento, o que, por sua vez, leva a uma transformação nas práticas de ensino e nos métodos de aprendizagem.

Neste sentido, para que mudanças significativas ocorram na educação, é essencial que os professores estejam constantemente se atualizando e se desenvolvendo profissionalmente, pois isso impacta diretamente a forma como estes profissionais ensinam e como os estudantes aprendem. (Perrenoud, 2000)

No que tange a preparação do professor para atuar com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, Prieto (2006), pontua que a formação contínua destes referidos docentes é um assunto que merece relevância quando a base para toda e qualquer reflexão e ação neste sentido, se encontra no argumento fundamental que é garantir a matrícula de todos os estudantes nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com a Prieto (2006):

[...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Prieto, 2006, p.58).

Assim, ao contextualizar o conceito de formação continuada a luz da teoria, adentraremos nas linhas que se seguem as informações coletadas por esta pesquisa, a partir da realização do curso de formação continuada “Mentes que Brincam”.

A ênfase neste tópico será dada por meio das respostas conferidas pelos professores no sétimo e último encontro que teve como objetivo, aplicar o instrumento de Coleta de Dados - Questionário nos professores da educação especial, a fim de verificar se os conceitos estudados na ação de formação continuada, proposta pela pesquisa de doutorado intitulada, Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado, contribuíram para criar possibilidade na busca de soluções para possíveis lacunas existentes, no que se refere ao conceito de infância e ludicidade.

O questionário aplicado apresentou dez questões, que se estruturaram em forma de perguntas abertas e de múltipla escolha, no qual os professores concederam

informações a respeito de sua identificação, formação acadêmica, questões pessoais e formativas e reflexões sobre a prática docente.

Com base no exposto até o presente momento, iniciaremos nossa análise com o intuito de verificar os achados e desafios considerando o contexto do AEE, da formação continuada e da ludicidade.

Desta forma, o quadro abaixo apresenta as informações referente as respostas concedidas pelos professores no que se refere as questões formativas:

Quadro 47

Questões formativas – Múltipla Escolha - Questionário		
	Sim	Não
No seu percurso de formação acadêmica, você se lembra de ter estudado alguma disciplina específica que abordava questões referente a infância?	08 professores	-
No seu percurso de formação acadêmica, você se lembra de ter estudado alguma disciplina específica que abordava questões referente a infância?	08 professores	-
Como professor do AEE você acha importante ter conhecimento das questões acerca da infância e ludicidade?	08 professores	-
Total de Professores que preencheram as respostas acima: 08 professores		

Quadro 47: Questões formativas - Múltipla Escolha – Questionário
Fonte: Compilação da Pesquisadora

Ao analisarmos o quadro 47, podemos observar que os 08 (oito) professores que responderam às questões de múltipla escolha, referente às indagações formativas, assinalaram “sim” para as perguntas referentes ao estudo de alguma disciplina específica que abordava os conceitos de infância e ludicidade; bem como a concordância sobre a importância de ter conhecimento acerca da infância e ludicidade.

Após apresentar, os dados coletados, referente a formação acadêmica dos docentes, no que tange a temática da infância e ludicidade, tal como nos mostrou o quadro

47, passaremos para a análise que será priorizada neste tópico, referente ao curso de formação continuada “Mentes que Brincam”.

Desta forma, o quadro a seguir nos mostra as respostas de múltipla escolha, concedidas pelos professores, no que tange a prática docente.

Quadro 48

Prática Docente – Múltipla Escolha - Questionário		
	Sim	Não
A ação de formação continuada oferecida, contribuiu para trazer reflexões sobre sua prática docente?	08 professores	-
A ação de formação continuada oferecida, contribuiu para trazer novos conhecimentos sobre os conceitos de infância e ludicidade?	08 professores	-
Total de Professores que preencheram as respostas acima: 08 professores		

Quadro 48: Prática Docente - Múltipla Escolha – Questionário

Fonte: Compilação da Pesquisadora

Ao analisarmos o quadro apresentado acima, observa-se que todos os professores que responderam ambas as questões de múltipla escolha, referente a contribuição positiva ou negativa que a ação de formação continuada conferiu para reflexões acerca da prática docente e aquisição de novos conhecimentos sobre os conceitos de infância e ludicidade, assim o fizeram, assinalando a resposta “sim”.

Ao buscar explicar de forma discursiva a resposta concedida referente aos novos conhecimentos adquiridos pela ação de formação continuada, referente aos conceitos de infância e ludicidade, destacamos aqui, algumas escritas dos professores que julgamos ser importantes para fins de análise quanto a presença do lúdico no AEE.

Seguem algumas reflexões dos docentes:

Foi de grande relevância poder estudar a ludicidade na infância e sua grande importância para a vida e para construção do ser humano. Sabemos o quanto faz diferença para o desenvolvimento da criança, a presença de atividades

lúdicas na infância. E sabemos também que na medida em que a criança vai crescendo fica mais difícil a escola priorizar jogos brincadeiras (Professor B).

A formação possibilitou reflexões sobre nossa prática, já que muitas vezes já que por muitas vezes executamos ações automáticas que nos “tiram” a possibilidade de atuar com os nossos de modo a estimular suas habilidades e promover o seu desenvolvimento como um todo. Quando falamos da formação do professor, no encontro 6, vimos que os professores precisam se preparar para contemplar em suas atividades o lúdico já que na escola, essas atividades não são vistas como algo importante. Concordo com essa afirmação (Professor C).

A reflexão acerca dos conceitos de infância e ludicidade, bem como novos aprendizados sobre os benefícios que os recursos lúdicos conferem ao desenvolvimento integral dos estudantes, foram de grande valia e certamente contribui para que eu inove minha prática docente nos atendimentos com meus alunos. Além disso, refletir sobre o uso de recursos adequados para os estudantes com deficiência, as brincadeiras adaptadas foram de extrema importância para uma reflexão mais aprofundada de minha prática (Professor E).

O curso de formação continuada “Mentes que Brincam”, contribuiu para refletir sobre a forma como eu priorizo os jogos e brincadeiras durante o AEE. Entendi que eles podem ser benéficos não só para a aquisição de conteúdos formais, mas também auxiliam na construção social do sujeito e na interação com seus pares e aprender sobre isso foi importante pois a formação dos professores não prioriza em sua amplitude a importância do lúdico em nossa ação e, na escola, cada vez mais em que as crianças crescem o brincar desaparece e fica só permitido nos recreios (Professor G).

Essa formação continuada me fez repensar como utilizo ou utilizava os jogos e as brincadeiras. Trouxe também um pensamento mais claro de como fundamentar minha fala em defesa destes recursos não só para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também como algo que contribui para o desenvolvimento completo e integral das crianças. Nossa formação inicial não trouxe aspectos relacionados a profundidade deste tema, e a escola não prioriza o brincar como algo relevante. E nós adultos precisamos compreender melhor esta temática até para poder se envolver e intervir nos jogos e brincadeiras, juntamente com as crianças trazendo benefícios para sua aprendizagem e desenvolvimento (Professor H).

Considerando as respostas concedidas acima, pelos professores B, C, E, G e H, observamos pontos que se relacionam entre si no sentido de reflexões sobre a prática docente, no que tange a ludicidade, a importância da utilização dos recursos lúdicos como uma ferramenta que possibilita sobretudo, o desenvolvimento integral do sujeito e a necessidade de formações para que os professores contemplem de forma significativa em suas ações a ludicidade.

Neste sentido, amparados pela teoria, ao pensarmos na formação do profissional professor, Goes (2008), enfatiza que:

“[...] A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maiores espaços para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. [...] (Góes, 2008, p. 37)

Retomando as respostas dos professores, observamos também que os discursos destes educadores em relação ao brincar, está passando por um processo de transformação no sentido de legitimarem que “[...] os professores precisam se preparar para contemplar em suas atividades o lúdico, já que na escola essas atividades não são vistas como algo importante [...]” (Professor C), e “[...] a formação dos professores não prioriza em sua amplitude a importância do lúdico em nossa ação e, na escola, cada vez mais em que as crianças crescem o brincar desaparece e fica só permitido nos recreios [...]” (Professor G) e, por fim, “[...] nossa formação inicial não trouxe aspectos relacionados a profundidade deste tema e a escola não prioriza o brincar como algo relevante [...]” (Professor H).

Neste sentido, Andrade (2008) pontua algo de extrema relevância que reconhece os argumentos dos professores no parágrafo supracitado, ao afirmar que nas escolas o brincar acontece na maioria das vezes no descanso, no tempo de espera, no recreio, no tempo que sobra, entre as atividades que são consideradas produtivas.

Para este autor, o discurso em relação ao brincar nas escolas está se transformando e esta mudança, sinaliza o desejo de uma prática inovadora, na qual o brincar nas escolas, necessita ser evidenciado em tempos reais, já que valorizar a brincadeira não é apenas permitir que ela ocorra, faz-se necessário perceber o ato do brincar como uma ação que oportuniza descoberta, investigação e criação e o professor, neste contexto, necessita de uma formação lúdica, acerca do lúdico (Andrade, 2008).

Ainda, para Andrade (2008), a formação do professor acerca da ludicidade, necessita passar por ações que possibilitem aos mesmos, experimentar, descobrir e conhecer as possibilidades, para que seja uma experiência transformadora e que possa contribuir para a construção de uma outra concepção do lúdico.

Faz-se necessário realizarmos uma reflexão que nos permita concluir que quando não oferecemos aos professores, possibilidades de pensar e aprofundar seu conhecimento sobre as ações lúdicas, negamos-lhes toda as oportunidades que desejamos que sejam

oferecidas aos estudantes. Neste sentido, a formação dos professores, deve favorecer a emergência da ludicidade, para possibilitar que estes profissionais incorporem e multipliquem práticas que envolvam brinquedos e brincadeiras (Andrade, 2008).

Outro ponto que merece ser destacado nesta análise é o apontamento realizado pelo Professor E quando diz que “[...] *refletir sobre o uso de recursos adequados para os estudantes com deficiência, e as brincadeiras adaptadas foram de extrema importância para uma reflexão mais aprofundada de minha prática [...]*” (Professor E).

Sobre o argumento exposto Sommerhalder e Alves (2011) afirmam que:

Para o atendimento adequado a essas crianças, em alguns casos, é necessária a adaptação de brinquedos, pois a utilização de um brinquedo inadequado à etapa de desenvolvimento em que a criança está pode provocar mais frustração àquela que apresenta a necessidade educacional especial¹⁰⁴. O que é preciso é que esse brinquedo atenda às necessidades da criança e corresponda a sua etapa de desenvolvimento (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 89).

Com fito de fundamentar as respostas dos professores com embasamento teórico objetivando credibilidade acadêmica a esta pesquisa, consideramos nestas linhas, a afirmação escrita pelo Professor H quando disse “[...] *nós adultos precisamos compreender melhor esta temática até para poder se envolver e intervir nos jogos e brincadeiras, juntamente com as crianças trazendo benefícios para sua aprendizagem e desenvolvimento [...]*”.

Sob este ponto de vista, Debortoli nos diz:

Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar a sua experiência. Ao buscar incluir o brincar e a brincadeira no projeto pedagógico, é preciso ter o cuidado para não repetir formas tradicionais que apenas desvalorizam o brincar. É preciso pensar nos tempos e espaços que possibilitamos às brincadeiras; saber se as valorizamos como conhecimento e cultura da criança ou as utilizamos apenas para alcançar outros objetivos; ter a compreensão de que, quando a criança brinca, ela está construindo significados, se está sendo capaz de compreender o mundo e se compreender no mundo (Debortoli, 2002, p. 77-8).

¹⁰⁴ Termo utilizado pelo autor na data em que escreveu o artigo. Atualmente utilizamos apenas estudantes com deficiência, tal como postona Lei 13.146/2015, Lei Brasileira da Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência.

E é com o entendimento de que o ato do brincar possibilita à criança a construção e a compreensão do mundo que a rodeia e ao se envolver neste processo o adulto auxilia na elaboração e organização de vivências significativas, caminhamos adiante nesta análise, evidenciando o papel do professor neste movimento de reflexões e construção do conhecimento acerca da relevância de oportunizar ações lúdicas em sua prática, uma vez que a ludicidade ocupa papel de destaque no que tange o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, caminhando para os apontamentos finais do capítulo que buscou apresentar os resultados desta pesquisa e realizar discussões acerca dos dados coletados, apresentamos a última resposta do questionário: “Como os conceitos de infância e ludicidade, estudados na ação de formação continuada, proposta nesta pesquisa, poderão lhe auxiliar na elaboração de atividades do AEE, com vistas a contemplar os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial?”.

A seguir, como de costume, destacamos algumas respostas, que julgamos ser relevantes para compor este processo de reflexão e análise.

Nosso grande problema é que nossa formação não contemplou a ludicidade de forma ampla, vimos muito pouco sobre isso, além disso a escola não possibilita ações que se embasam no lúdico para os alunos. Este curso, por meio da abordagem dos conteúdos, apresentação de pensadores e estudiosos nos possibilitou fundamentar nossas atividades do AEE como estratégias que possibilitem o brincar como algo importante para o desenvolvimento completo das crianças (Professor A).

Este curso de formação continuada contribuiu para abrir meus olhos, pois através do lúdico podemos trabalhar e atingir as habilidades planejadas e programadas, não considerando apenas as habilidades acadêmicas, mas também as sociais e emocionais. Depois deste curso, acredito que o lúdico deve estar presente com efetividade no AEE, na educação infantil, no ensino fundamental e até mesmo no ensino médio, ou seja, na educação básica regular (Professor B).

A formação no coletivo, com professores que atuam nas diferentes especificidades das deficiências, possibilitou ampliar nosso olhar. O trabalho norteado pela ludicidade, contribuiu para mediarmos o desenvolvimento dos estudantes como um todo, considerando aspectos que estão além de seu diagnóstico. Nossos estudos até então, não nos permitiram um aprofundamento acerca da ludicidade e, esta formação e as reflexões realizadas com nossos pares, contribui para retomar e aprofundar conceitos sobre o lúdico possibilitando reconstruir nossas práticas (Professor C).

A formação possibilitou que eu compreendesse que a ludicidade contribui para o aprendizado não só de conteúdos escolares, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor e interação com outras

crianças, coisas que não havíamos tido a oportunidade de estudar profundamente em situações anteriores (Professor D).

Essa formação vai ao encontro do que eu já trabalhava nos atendimentos com os alunos, porém, os estudos que realizamos sobre a ludicidade me deu mais segurança para fundamentar e justificar a importância deste recurso em todos os ambientes escolares. Gostaria de dizer que este curso, também fez pensar sobre a necessidade de formações mais acentuadas para os professores acerca da presença do lúdico na educação (Professor H).

Podemos observar que a escolha para destacar as respostas dos professores A, B, C, D e H, foi proposital, pois todas possuem argumentos semelhantes acerca da ausência de formações docentes que versam sobre a ludicidade no contexto escolar, bem como a mudança de olhar que o curso possibilitou no sentido de promover reflexões que contribuam para que os docentes, oportunizem situações e atividades lúdicas, as quais não objetivem apenas a elaboração de conceitos acadêmicos, mas também, a compreensão de que o lúdico contribui para o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social, dentre outras.

Desta forma, faz-se necessário, fundamentar teoricamente as respostas concedidas acima e, para tanto, recorreremos aos estudos de Schneider (2004), quando este aponta a necessidade de uma formação docente mais especializada, com condições para a existência de brincadeiras nos diversos ambientes das escolas, por meio de espaços que contemplem brinquedotecas e locais diversificados para o brincar.

Já Bomtempo (1997) ressalta ser relevante que os professores estejam capacitados e conscientes de que o brincar promove a aprendizagem das crianças e que ao observar os estudantes durante o ato lúdico, é um procedimento que oportuniza aos docentes um conhecimento amplo e efetivo acerca dos estudantes aos quais trabalham.

Outro estudioso aqui destacado é Wajskop (1996), que em seus estudos pesquisou as concepções dos professores sobre o brincar e constatou que a brincadeira é vista como diversão, separada da educação, na qual ambos os conceitos são pensados e concebidos de forma distinta, sem interligação, como se o lúdico não apresentasse benefícios para o processo educacional.

Ao atrelar formação docente com a ludicidade no contexto escolar, Kishimoto (1998), pontua que existe escassez de espaço para que o lúdico ocorra, ausência de materiais adequados, bem como, horários previamente estabelecidos além da formação inadequada aos professores. Importante frisar que estes profissionais reconhecem a

importância da ludicidade, porém, possuem dificuldades em utilizá-las. (Carvalho, Alves e Gomes, 2005).

No que tange às contribuições do lúdico no contexto escolar, os autores Cordazzo e Vieira (2007), as brincadeiras estimulam o desenvolvimento físico e motor. Além disso, a linguagem é estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhações. Já os aspectos sociais, são desenvolvidos por meio de brincadeiras que possibilitem a situação imaginária do faz de conta, jogos em grupo e jogos de mesa. E o desenvolvimento cognitivo por sua vez ocorre por meio das construções de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. Porém, após listas as contribuições da ludicidade no processo educacional, os autores supracitados pontuam que nas escolas a brincadeira se faz presente, em situações de recreio e nos intervalos, argumento complementado pelo relato escrito do Professor A “[...] *a escola não possibilita ações que se embasam no lúdico para os alunos. [...]*”.

Desta feita, citamos Andrade (2008), ao pontuar que a formação do professor, deve ser realizada no sentido de ampliar o repertório que eles possuem sobre brinquedos e brincadeiras, além de evidenciar a ludicidade na vida do adulto professor, já que descobrir que podemos praticar o ato lúdico por meio de brincadeiras e jogos que não são necessariamente para crianças, nos aproximam dos sentimentos que elas vivenciam no ato do brincar.

De acordo com o autor supracitado as contribuições que os jogos e as brincadeiras podem trazer para crianças, jovens e adultos se resumem em sorrir constantemente, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar-se em algo, disputar determinadas coisas, estar atento, raciocinar, pensar, competir com os outros e consigo próprio, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir-se na construção de relações com os pares, ser ágil, surpreender-se e emocionar-se com as atitudes alheias, dentre outras coisas.

Após os argumentos teóricos expostos, retomamos o nome deste tópico ao qual buscamos discutir e analisar as respostas dos docentes apresentadas no questionário que lhes foi entregue no último encontro da formação continuada “Mentes que Brincam”. Citamos aqui o referido nome, objetivando justificar seu sentido, amparados pelas discussões realizadas até o presente momento neste estudo, “Atendimento educacional especializado, formação continuada e ludicidade: achados e desafios”.

Neste momento nos cabe relacionar o AEE, a formação continuada e a ludicidade, buscando explicar que os “desafios” apareceram nesta análise, no que tange o fato dos professores não vivenciarem formações que abrangesse de forma ampla e efetiva a

ludicidade no contexto educacional, bem como, pensar em ações lúdicas, no AEE que possibilitem o desenvolvimento integral do sujeito e não o lúdico sendo oportunizado, apenas no sentido de contribuir como um arcabouço para a aquisição de conceitos acadêmicos.

Temos que pensar que nesta ocasião, a prática do professor, ocorre no contexto do AEE, que possui como público, os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, o que se faz necessário uma compreensão acerca das especificidades de cada deficiência, para fins de utilização de recursos lúdicos adequados, que possam favorecer o alcance dos objetivos propostos nas diversas atividades.

Quanto aos “achados”, pontuamos que podem ser observados na maneira como os professores aqui destacados, construíram seus argumentos sobre a mudança que a ação de formação continuada acarretou sua visão e, posteriormente em sua ação acerca da completude e totalidade que envolve o conceito de ludicidade.

Acreditamos que o maior “achado” será percebido ao longo do tempo, por meio de evidências que possam comprovar a mudança de postura dos docentes que atuaram como sujeitos desta referida pesquisa, no sentido de introduzir em sua prática estratégias lúdicas, compreendendo que o ato do brincar, assim como nos mostra Cordazzo e Vieira (2007), estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo e social.

E assim finalizamos, deixando nestas páginas relatos escritos¹⁰⁵ dos professores que participaram da ação de formação continuada “Mentes que Brincam”, ressaltando que tudo o que está registrado permanece ao longo do tempo, “brincando em nossa mente”¹⁰⁶, determinando rumos diferentes, elaborando novas histórias e construindo concepções inovadoras que até então, na ausência de reflexões, estudos e formações não poderiam ser desvendadas.

¹⁰⁵ Ao final de cada encontro de formação a pesquisadora fazia a seguinte indagação aos professores participantes: “O que ficou para você no dia de hoje?”.

¹⁰⁶ Aqui a pesquisadora fez alusão ao nome do curso de formação continuada “Mentes que Brincam”.

O que ficou no dia de hoje? 16/06/23
 O tema apresentado foi muito enriquecedor para minha prática na sala AEE, sobre as diferenças entre brincadeira, brinquedos e jogos.

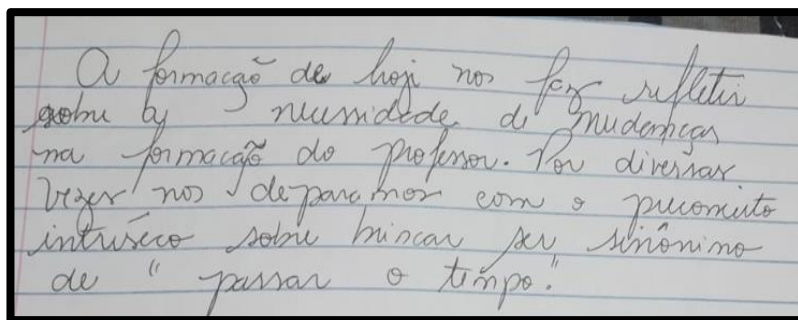
Figura 185: Depoimento Professor - Encontro 1 - "Mentes que Brincam"
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

A reflexão do que eu como profissional estou ofertando para os meus estudantes durante os atendimentos.
 Como estou direcionando o "Brincar" e manter expectativas sobre o ser humano com ele.

Figura 186: Depoimento Professor - Encontro 1 - "Mentes que Brincam"
 Fonte: Compilação da Pesquisadora

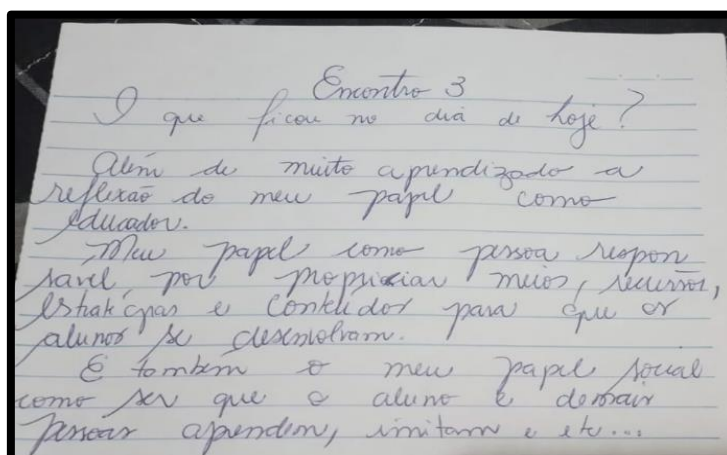
11/08
 O encontro de hoje proporcionou uma nova reflexão sobre jogos e brincadeiras adaptadas. Um novo olhar sobre a ludicidade e brincadeiras livres proporcionando para um futuro criativo do estudante.

Figura 187: Depoimento Professor – Encontro 3 - "Mentes que Brincam"
 Fonte: Compilação da Pesquisadora



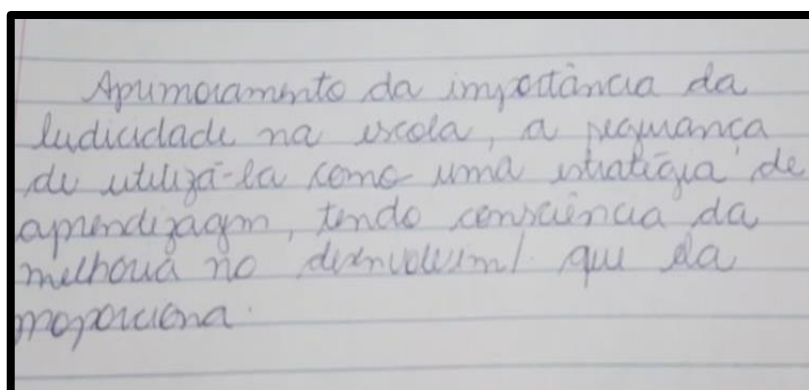
A formação de hoje nos fez refletir sobre a necessidade de mudanças na formação do professor. Por diversas vezes nos deparamos com o pseudônimo intrusivo sobre brincar ser sinônimo de "passar o tempo".

Figura 188: Depoimento Professor – Encontro 3 - "Mentes que Brincam"
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Encontro 3
I que ficou no dia de hoje?
Além de muito aprendizado a reflexão do meu papel como educador.
Meu papel como pessoa responsável, por proporcionar meios, recursos, estratégias e conteúdos para que os alunos se desenvolvam.
E também o meu papel social como ser que o aluno é, desovar, pensar, aprender, imitar e etc...

Figura 189: Depoimento Professor – Encontro 5 - "Mentes que Brincam"
Fonte: Compilação da Pesquisadora



Aprimoramento da importância da ludicidade na escola, a necessidade de utilizá-la como uma estratégia de aprendizagem, tendo consciência da melhoria no desenvolvimento que ela proporciona.

Figura 190: Depoimento Professor – Encontro 6 - "Mentes que Brincam"
Fonte: Compilação da Pesquisadora



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem Disponível em: <https://pixabay.com/illustrations/ai-generated-wooden-toys-toy-8724062/> . Acesso em 08 de maio de 2024.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento não apenas se expressa em palavras; ele adquire existência através delas.
Lev Vigotsky

E aqui chegamos ao início desta trajetória.

Início? Nas considerações finais?

Sim, pois aqui iniciamos as discussões sobre a relevância deste trabalho para a área da educação especial em sua perspectiva inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão sobre a importância da ludicidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu impacto no processo de aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial. Resgatando o objetivo geral deste estudo que foi o de verificar os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e à presença da ludicidade no processo de aprendizagem revelou-se não apenas pertinente, mas essencial para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A análise dos Planos de Atendimento Individual (PAI) revelou que, embora muitos educadores reconheçam a relevância da infância e da ludicidade, ainda existem lacunas significativas na implementação de práticas pedagógicas que efetivamente integrem jogos e brincadeiras como ferramentas de ensino, além de trazer reflexões acerca da diferença e da empregabilidade dos conceitos, no tange a “estratégias” e “recursos”, tendo em vista o uso do lúdico nos atendimentos educacionais especializados.

As percepções dos professores, familiares e estudantes sobre o uso de atividades lúdicas demonstraram um consenso sobre os benefícios que essas práticas podem trazer para a aprendizagem e a inclusão. No entanto, também foram identificadas necessidades e barreiras que precisam ser superadas, como a falta de formação específica dos professores para atuar frente ao amplo conceito da ludicidade. Essa necessidade ressalta uma demanda específica, no tocante a ações formativas que direcionem os docentes a integrar a ludicidade de maneira mais eficaz em suas abordagens pedagógicas, considerando o contexto de cultura lúdica.

Ao falarmos de cultura lúdica, esta pesquisa destacou, por meio do curso de formação continuada e pelos apontamentos teóricos ao longo desta tese que o conceito de cultura lúdica, refere-se ao conjunto de práticas, expressões e valores que envolvem o

jogo e o brincar em diversas formas, abrangendo atividades recreativas, jogos, esportes, brincadeiras e outras manifestações que promovem a diversão e a interação social.

Neste sentido, a cultura lúdica é importante porque estimula a criatividade, o aprendizado e a socialização, permitindo que as pessoas se conectem de maneira leve e prazerosa. Além disso, ela pode ser observada em diferentes contextos, como na infância, na educação, nas artes e até mesmo em ambientes de trabalho, onde o lúdico pode ser utilizado para melhorar a dinâmica e a colaboração entre as pessoas. Em resumo, a cultura lúdica é uma parte essencial da experiência humana, contribuindo para o bem-estar e a construção de relacionamentos.

Com base no exposto acima, destacamos que a ludicidade, enquanto princípio educacional, não se limita apenas ao aspecto recreativo, mas atua como um mediador importante no processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente de maior concentração, envolvimento e compreensão. Em contextos de educação especial, a ludicidade se apresenta como uma estratégia essencial para a adaptação de metodologias e o favorecimento de um aprendizado significativo.

Direcionando nosso olhar para os caminhos trilhados nesta pesquisa, a coleta de dados nos permitiu observar as percepções dos professores sobre as atividades lúdicas revelando um entendimento variado, no qual alguns demonstraram uma clara valorização da ludicidade como ferramenta de ensino, enquanto outros ainda a utilizam para incorporação de regras ou ao final de atividades pedagógicas, separando o lúdico do contexto educativo, o que gera reflexões sobre a necessidade de formações continuadas, que não apenas aborde os conceitos de infância e ludicidade, mas que também ofereça estratégias e práticas para a implementação do contexto lúdico nas abordagens do cotidiano escolar, mais precisamente no AEE.

Além disso, as vozes dos familiares foram fundamentais para compreender o impacto das atividades lúdicas na aprendizagem dos estudantes. As percepções dos responsáveis sobre a utilização de jogos e brincadeiras apesar de revelarem de forma tímida um reconhecimento das contribuições significativas que essas práticas podem trazer para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de seus filhos, aqui no cabe considerar que em alguns momentos a percepção dos familiares revelou uma fragilidade acerca da importância dos recursos lúdicos, conferindo a estes uma importância elevada no que tange o uso de jogos e brincadeiras para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos formais. Nesse sentido, acreditamos ser de extrema relevância uma conexão efetiva e vital

entre a escola e a família, para a construção de um ambiente educacional que valorize de fato, a ludicidade como um direito da infância.

As contribuições conferidas pelos estudantes durante a realização desta pesquisa, também foram um ponto crucial a ser considerado. O estudo evidenciou que o uso de jogos e brincadeiras pode servir como um meio de socialização, interação entre os pares, promovendo aprendizagem, motivação, engajamento e participação. Porém, nos mostrou também um lado frágil, no qual estes estudantes compreendem a ludicidade como um recurso importante, apenas como um arcabouço para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, dispostos no currículo formal.

A proposta de um curso de formação continuada, com foco nos conceitos de infância e ludicidade, surge como uma resposta a essas necessidades. Acreditamos que essa formação não apenas enriqueceu o repertório pedagógico dos professores, permitindo uma reflexão a respeito da prática docente, mas também contribuiu para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Ao promover um espaço de reflexão e troca de experiências, o curso fomentou práticas que valorizaram a singularidade de cada estudante, respeitando suas particularidades e potencializando suas capacidades.

Desta feita, esta pesquisa reafirma a importância de se considerar a infância e a ludicidade como elementos centrais no AEE. A inclusão de jogos e brincadeiras não deve ser vista apenas como uma atividade complementar, mas como uma estratégia fundamental para a aprendizagem significativa, na qual esperamos que os resultados aqui apresentados sirvam como um ponto de partida para futuras investigações e ações que visem aprimorar a educação especial, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize suas individualidades, potencialidades e especificidades.

Em suma, esta tese não apenas contribui para o campo da educação especial, mas também propõe um olhar renovado sobre a infância e a ludicidade, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade de cada estudante.

Acreditamos que, ao promover a formação continuada dos educadores e ao integrar a ludicidade nas práticas pedagógicas, estamos caminhando em direção a uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Finalizando nossas reflexões, vimos então, por meio desta pesquisa, que o AEE complementa a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial

e, se for pensado e estruturado por meio de atividades lúdicas, contribui significativamente não só para uma aprendizagem que seja efetiva e promova a participação de todos, mas também facilita o processo de inclusão escolar no sentido de evidenciar as potencialidades de cada um, além de auxiliar na construção de papéis sociais durante as interações entre os pares.

Se pensarmos no professor, se faz necessário que a escola promova espaços de formação continuada, na qual sejam pensadas e discutidas estratégias que viabilizem o ato do brincar, não apenas como facilitador da aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas como uma tarefa importante e essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Temos um longo caminho a ser percorrido, a começar pelas pesquisas que devem concentrar seus esforços na ludicidade dentro de um contexto escolar que abarque o AEE em sua completude e, não somente o ensino regular, neste sentido, acredita-se que esta pesquisa poderá trazer contribuições positivas, ao propor um curso de formação continuada aos professores da educação especial.

Seguimos pesquisando, na certeza de que nossos esforços podem fazer a diferença no processo educacional e no desenvolvimento integral de muitos estudantes; bem como na formação e reflexão dos professores a fim de que estes transformem suas ações docentes.

E por falar em professores e transformações, estamos no caminho certo e a comprovação deste argumento se encontra no fato de que dois professores de educação especial, passaram a participar dos encontros do GEPIFE, sendo que um deles ingressou no início do ano de 2025 no programa de pós-graduação, no doutorado.

Faz-se necessário destacar que estes educadores participaram como sujeitos desta pesquisa e da ação de formação continuada “Mentes que Brincam” e por meio das discussões e reflexões suscitadas por este estudo, se sentiram motivados a buscar o grupo para se aprofundar nas teorias que versam sobre infância e ludicidade.

E assim finalizo este trabalho agradecendo de forma significativa as pessoas que chegaram até o final destas páginas, deixando também, as sábias e profundas palavras de Gonzaguinha na canção “O que é? O que é?”.

Assim como diz esta bela canção, a nós cabe ficarmos com a pureza das respostas das crianças e, enquanto professores, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz!

Qual é a relação destas palavras finais com a pesquisa?

A pureza das respostas das crianças em sua infância, em seu brincar, no contexto da ludicidade de forma ampla e abrangente e, por fim, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz, enquanto professores que buscam um constante processo de formação, compreendendo que conhecimento é uma parte fundamental da experiência humana.

Portanto, esta canção foi escolhida para finalizar este trabalho pois ela celebra a pureza da infância e a jornada contínua de aprendizado que todos nós vivemos ao longo da vida.

Isso é só o início desta longa trajetória...

107

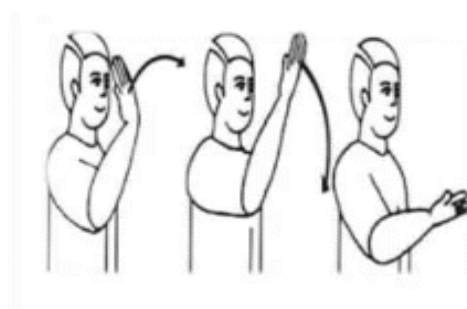


Figura 191: Agradecimento

Fonte: Nota de rodapé

“Obrigada” na língua brasileira de sinais – Libras.

Língua utilizada pelos nossos estudantes com deficiência auditiva, mais precisamente a surdez.

108



Figura 192: Agradecimento

Fonte: Nota de rodapé

“Muito Obrigada” na visão de um estudante que perdeu a visão central, sendo, portanto, um estudante com deficiência visual, mais precisamente baixa visão.

¹⁰⁷ Imagem retirada: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. (editores). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z, [ilustrações Silvana Marques]. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

¹⁰⁸ Imagem retirada no site: <https://novo.fundacaodorina.org.br/#> . Acesso em 22 de janeiro de 2025.

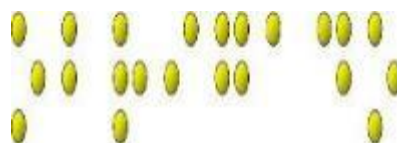


Figura 193: Agradecimento

Fonte: Nota de rodapé

“Obrigado” na escrita do código Braille.

Código utilizado pelos estudantes cegos para leitura e escrita.

O que é? O que é?

Eu fico com a **pureza da resposta das crianças**

É a vida,

É bonita,

E é bonita!

Viver,

E não ter a vergonha de ser feliz!

Cantar e cantar e cantar,

A beleza de ser

um eterno aprendiz

Ah meu Deus!

Eu sei, eu sei

Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita!

É bonita e é bonita!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser

Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!

Eu sei, eu sei

Que a vida devia ser

Bem melhor e será

Mas isso não impede

Que eu repita

É bonita!

É bonita e é bonita!

E a vida

E a vida o que é?

Diga lá, meu irmão

¹⁰⁹ Imagem retirada no site: <https://novo.fundacaodorina.org.br/#> . Acesso em 22 de janeiro de 2025.

Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão, ê ô!
Mas e a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão

Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo

Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida,
É bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser

Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!

Eu sei, eu sei

Que a vida devia ser

Bem melhor e será

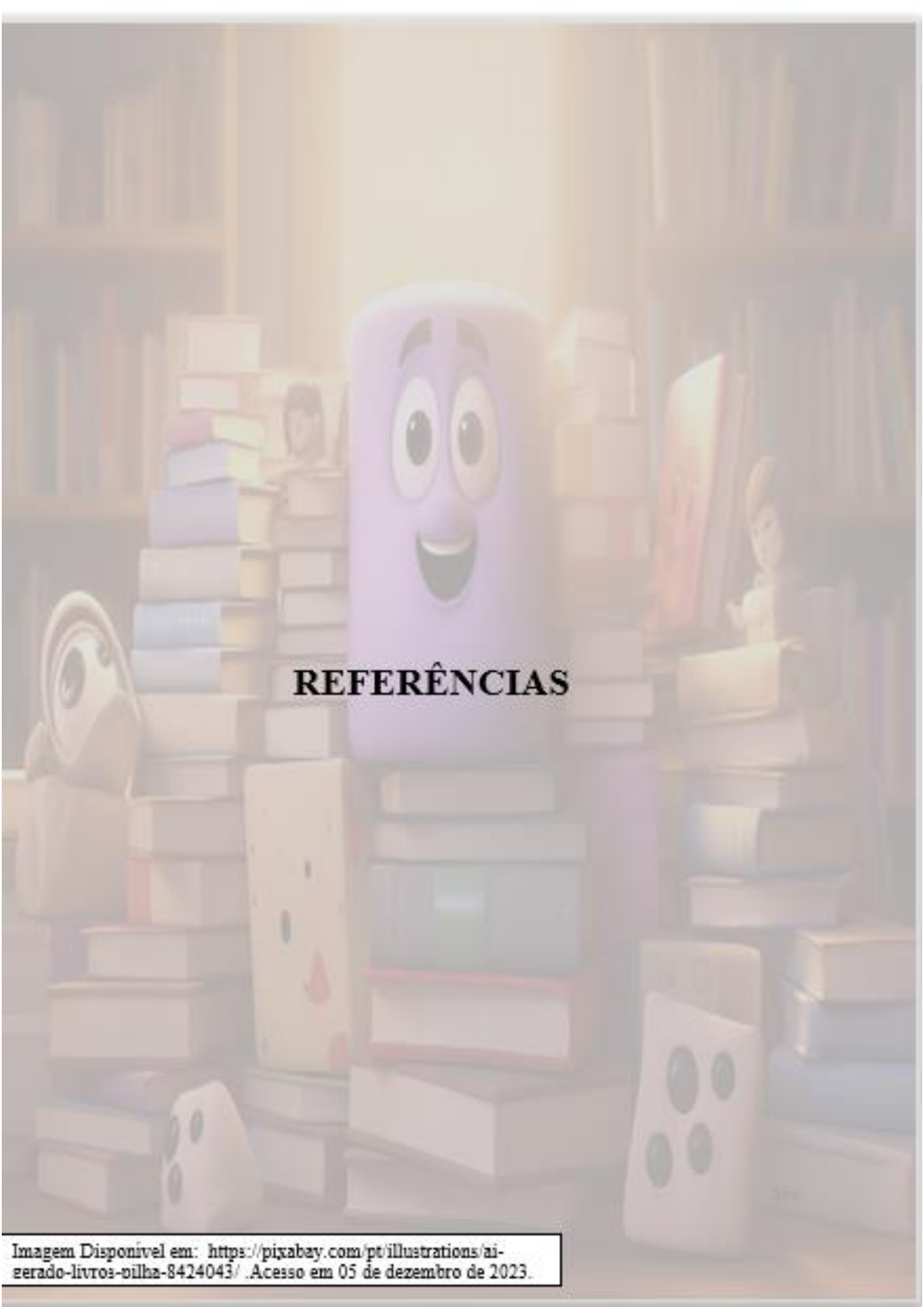
Mas isso não impede

Que eu repita

É bonita,

É bonita e é bonita

(Luiz Gonzaga do Nascimento)



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABDELHAMEED, H. Desenvolvimento e prestação de serviços educacionais para crianças portadoras de deficiência intelectual no Egito. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.01, p. 19-30, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n1/>. Acesso em 24 de novembro de 2023

AGUIAR, J.S. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 09, n.01, p. 79 - 107, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-9-1.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

ALVES, C.B.; FERREIRA, J.P.; DAMÁZIO, M.M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ALVES, L.; RIOS, V.; CALBOT, G. Games e Aprendizagem – trajetória de interação. IN: LUCENA, S (org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M. Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, e0079, p.971-990, 2021.em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VqCSCFqR9yp78RQf8bhYr8S/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 19 de março de 2022.

ANDRADE, C. A Formação Lúdica do Professor. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, mai. 2008.

ANHÃO, P.P.G.; PFEIFER, L.I.; SANTOS, J.L. Interação Social de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.01, p. 31 -46, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n1/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

ANTUNES, C. **Educação Infantil prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp – Marília – Publicações, 2000. P. 1 – 9.

ARAÚJO, T.C.R.; LORENZINI, V.M.; A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília,

v. 03, p.63 - 61, 1995. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-3.php> Acesso em 02 de novembro de 2023.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2a ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ASCOLI, C. C. B.; BRANCHER V.R. **A importância dos jogos para o ensino aprendizagem da Matemática**. 2006. p. 01- 11. (Digitado).

ATAIDE, C. E. R.; RIBEIRO, N. G. S.; MIRANDA, N. T.C.; GUIMARÃES, M. S. S.; OKUDA, P. M. M.; SILVA, R. L. M. Estudos Comparativo Acerca do Desempenho motor entre Grupo controle e Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**. Belém – PA, v. 07, N.01, p. 1558 – 1574, 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4191/57f4ed1db724335c3c56017d83ae693a9478.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PAMHOCA, I. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 de março de 2022.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos? **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, Jan – Abr, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>. Acesso em 02 de abril de 2024.

BATISTA, A.S.; COSTA, M.P.R. Abordagens comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 09, n.02, p. 155 - 162, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-9-2.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

BELEDELI, I. F.; HANSEL, A. F. **A importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual**. Cadernos PDE, Paraná, v. 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/46JhgAd> . Acesso em: 21 de janeiro de 2021

BENJAMIN, W. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. Trad. MAZZARI, M.V. São Paulo: Brasiliense. 1984 (Obra original publicada em 1974).

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de MAZZANI, V.M. São Paulo: Editora 34. 2ª ed. 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Trad. ROUANET, S.P. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obra original publicada em 1974).

BERSCH, R. **O que é Tecnologia Assistiva?** 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#porque> . Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

BJORKLUND, D. F.; PELEGRINE, A. D. Child Development and Evolutionary Psychology. **Child Development**, v.71, n.6, p. 1687 – 1708, 2000.

BOLSONI SILVA, A.L.; RODRIGUES, O.M.P.R.; ABRAMIDES, D.V.M.; SOUZA, L.S.; LOUREIRO, S.R. Práticas Educativas Parentais de Crianças com Deficiência Auditiva e de Linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.02, p. 265- 282, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n2/> . Acesso em 27 de novembro de 2023.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende:** uma trajetória de produção científica. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BONETI, F.V.R. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 05, p.41 - 55, 1999. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-5.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

BORGES, C.F.; LOPES, R.F.F.; LOPES, E.J. Estudo das Habilidades de Memória e Raciocínio Simbólico e Não Simbólico de Crianças e Adolescentes Surdas por meio da Bateria Padrão do Universal Nonverbal Intelligence Test1. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.01, p. 83 -94, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n1/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (1961) Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (1971) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (1996) Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 21 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. 3ª ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 64p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. 19p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Decreto – Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento educacional especializado, regulamente o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> . Acesso em 27 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (2009) Resolução CNE/CEB 4 de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://abrir.link/nO5pD> . Acesso em: 21 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em 24 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 02 de maio de 2024.

BOEKAERTS, M. Self-regulation and effort investment. In: SIGEL E.; RENNINGER, K. A. (Ed.) **Handbook of Child Psychology**, v. 4, pp. 345-377, 2006.

BRITO, C.S.; SANT'ANA, C.C. Formação docente e jogos digitais no ensino de matemática. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*. Porto Velho – RO, v.7, p. 415 – 434, jan – dez, 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=FORMA%C3%87%C3%83O+DOCENTE+E+JOGOS+DIGITAIS+NO+ENSINO+DE+MATEM%C3%81TICA&btnG= . Acesso em 24 de janeiro de 2025.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. cap. 1. p. 19-32.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGERE, G. Lúdico e Educação: novas perspectivas. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, v.8, n.14, p. 5 – 20, jan-jun, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=ZhNZ3KAAAAAJ&citation_for_view=ZhNZ3KAAAAAJ:_kc_bZDykSQCA Acesso em 28 de janeiro de 2025.

BROUGERE, G.; WAJSKOPS, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, J.G.S.; Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 05, p. 07 – 25, 1999. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-5.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CANOTILHO, M.M. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 08, n.01, p.15 - 26, 2002. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-1.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A.S.G. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 08, n.02, p. 127 - 156, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-2.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

CARUSO, C. **Mario Quintana – Crianças Famosas**. v. 29, 1 ed. São Paulo: Callis, 2020.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P.L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo**. vol.10, no.2, p.217-226, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Grupo Editorial Summus, 1987. Disponível em: <https://abrir.link/odRO8> . Acesso em: 21 de janeiro de 2025.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTU3NjU/> Acesso em 02 de novembro de 2023.

CORDAZZO, D.T.S. VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, v.07, n. 01, p. 92-104, abr. 2007.

COELHO, M.A.F. **Pedagogia do Encantamento**: vivência e criação artística: cultura do brincar. 1.ed. Uberlândia. Minas Gerais: Associação Encantar de Arte, Educação, Cultura e Ambiente, 2020.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1998.

DEBORTOLI, J. A. **Com olhos de crianças**: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. In: *Licere*, v. 2, n. 1, 2002.

DELIBERATO, F. D.L.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D.C. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, e0128p.73-88, Jan.-Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mFMj4nJPymhvY6cMWfNDpJF/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 19 de março de 2022.

DELIBERTATO. D.; GONÇALVES, V.G.M. Percepção visual na criança surda: aspectos anátomo-funcionais de interesse para profissionais da reabilitação e da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 08, n.01, 2002. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-1.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2009. (Coleção textos de psicologia)

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Campinas, v.24, n.62, p. 64-81, abril 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 27 de janeiro de 2025.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual.

Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSp5WxWt4q5rFG9Jpc9VV4g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento:** Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1992.

FELICIO, F. A. S.; SEABRA JUNIOR, M. O.; RODRIGUES, V. Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Bauru, v.25, n.1, p.67-84, Jan.-Mar., 2019. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VrYrH9fzJVfNVZpLhn5vk6G/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 de março de 2022.

FERRAZ, C.R.A.; ARAUJO, M.V.; CARREIRO, L.R.R. Inclusão de Crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos Relatos de Mães e Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 16, N.03, p. 397 – 414. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n3/>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda;** coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos; equipe Elza Tavares Ferreira [et al]. 3a ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M.A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim SBEM – SP.** Cascavel, Ano 4, n.7, 1990. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012_curso_47_e_51_-_matematica_-_emersom_rolkouski_-_texto_1.pdf. Acesso em 27 de janeiro de 2025.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Coleção educação e comunicação vol.1.Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FONSECA, E.S. Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 08, n.02, p. 205 - 222, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-2.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. **Revista Aumentada.** Porto Alegre: Artes Médicas Sol, 2008.

FONTES, R.S. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 08, n.01, p. 45 - 54, 2002. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-1.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

FONTES, C.M.B.; MONDINI, C.C.S.D. MORAES, M.C.A.F.; BACHEGA, M.T.; MAXIMIO, N.P. Utilização do Brinquedo Terapêutico na Assistência à Criança Hospitalizada. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.01, p. 95 - 106, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n1/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. 2007. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2025.

FREUD, S. Der Dichter und das Phantasieren. In: **Gesammelte Werke**. Vol. 7. Frankfurt am Main: Fischer, 1999, pp.213-223.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender - O resgate da cultura infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FROTA, L.M.C.P.; OLIVEIRA, V.L.M. A experiência de ser mãe da criança com paralisia cerebral no cuidado cotidiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.02, p. 161 - 174, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-10-2.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G.; Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, Jan.- Mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/h3CJWB3N5V5MrxxrgT8qGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

GARCIA, R. L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEBRAEL, T.L.R.; MARTINEZ, C.M.S. Consultoria Colaborativa em Terapia Ocupacional para Professores de Crianças Pré-Escolares com Baixa Visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, N.01, p. 101 – 120. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2011.v17n1/>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

GIL, M.X.C. (coord.). **Inclusão Escolar**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GOMES, M. S.; GOMES, E. S. S. C. A importância da ludicidade na educação especial e inclusiva. **Revista PsiPro Journal**. Caruaru, v.1, n.1, p. 26 – 39, mai/jul.2022. Disponível: <https://www.revistapsipro.com/index.php/psipro/article/view/25>. Acesso em 02 de maio de 2024.

GRASSI, T. M. Oficinas psicopedagógicas. 2ª ed. **Revista E atual**. Curitiba: IBPEX, 2008.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 02, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

HUIZINGA, J. H. L. **O jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2004.

INEP. **Glossário da Educação Especial**: Censo Escolar 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em 27 de janeiro de 2025.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). et.al. **O brincar e suas teorias**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. 172 p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A.R. et al. **Psicologia e pedagogia**: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. In R.G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas (pp.113-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3ª ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978ª.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A. (Org). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119 – 142.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4º Edição Revista, São Paulo: Cortez, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCISANO, R. V. et.al. Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília v.23, n.2, p.309-322, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FwrFVHgMCGYwrXPk4rMmLjS/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

MACHADO, M. L.S.; BRIZOLLA, F.; MARTINS, C.S.L. Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis na Perspectiva do Ensino Colaborativo e da Educação Inclusiva. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2018, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/producao-de-recursos-pedagogicos-acessiveis-na-perspectiva-do-ensino-colaborativ?lang=pt-br>. Acesso em: 21 de janeiro de 2025.

MAIA, M.V.C.M. **Rios sem discurso**. São Paulo: Vetor, 2007.

MALASPINA, E.A.; LAMÔNICA, D.A.C. Habilidades interativas de **crianças** autistas: ponto de vista materno. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.02, p. 221 - 234, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-10-2.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

MALUF, A. C. M. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E. Prieto, R.G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo**: resultados de um estudo em cinco países. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/texto.htm> . Acesso em 27 de janeiro de 2025.

MASINI, E.F.S. Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais? **Revista**

Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 09, n.02, p. 237 - 248, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-9-2.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

MATSUKURA, T.S.; CID, M.F.B. Conhecendo a realidade de irmão mais velhos de **crianças** que possuem necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 10, n.03, p.355 - 370, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-10-3.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRA, A.M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MELLO, S. A. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Perspectiva*, v.25, n.1, p.83-104, 2007.

MITLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Art Méd, 2003.

MOITA, F. M. G da S. C. **GAMEon: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração@.** Campinas: Alínea, 2007.

MOTT, T.F.G.; PARDO, M.B.L. Intervenção com Pais de Crianças Deficientes Auditivas: Elaboração e Avaliação de um Programa de Orientação Não Presencial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 16, N.03, p. 447 – 462. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n3/>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

MULLER, T.P. A primeira escola especial para **crianças** anormais no distrito federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 06, p.79 – 97, 2000. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-6.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói (RJ), 2006.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.

ODEH, M.M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no Hemisfério Sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 06, p.27-42, 2000. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-6.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, J.P.; MARQUES, S.L. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com necessidades especiais decorrentes da deficiência visual: revisão da

literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.03, p.371 - 384, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-10-3.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, A. M. L.A.; SIGOLO, S. R. R. L.; Sala de Recursos e Educação Inclusiva: interconexões entre contextos. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Educação Inclusiva em Perspectiva Reflexões para a formação de PROFESSORES**. Curitiba: CRV, 2009.

MEIRA, M. E. M.; FACCI. M.G.D (org). **Psicologia Histórico – Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORENO, J.; VALDERRAMA, V. Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con TDAH: um Estudio de Caso en la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de Cuarto Grado en Colombia. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília v. 21, n. 1, p. 143-158, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mjthmHwqGFqpXnGL93QY4Jw/abstract/?lang=es>. Acesso em 19 de março de 2022.

NETA, A.S.O.; GOMES, A.L.L. Estratégias de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado. In: GOMES, R.V.B.; FIGUEIREDO, R.V.; SILVEIRA, S.M.P.; FACCIOLI, A.M. (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 47-62.

NEVES, L. R. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.4, p.489-504, Out.-Dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZzmNgKnzXcJh3w5nyrZJpMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G. Percepções Sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 1, p. 21-36, Jan.-Mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mDBLh3RMsRfDh4bPdwwF5Xr/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

OLIVEIRA, H.C.; MACHADO, J.L. A Importância da ludicidade na alfabetização de crianças: perspectivas e práticas dos professores na alfabetização. **Revista Factu Ciência**. Unai, v.35, n.35, p.50 – 63, Ago – Dez, 2018. Disponível em: <https://factu.br/wp-content/uploads/2015/12/Revista-FactuCi%C3%A4ncia-35-2-2018-3.pdf#page=50> . Acesso em 22 de janeiro de 2025.

OMOTE, S. A Formação do Professor de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAULA, L.S.B.; OLIVEIRA, M.C.S.L. A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.02, p.183 - 198, 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-10-2.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

PELOSI, M. B. et al. Atividades Lúdicas Para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.24, n.4, p.535-550, Out.-Dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZMng7k5v8prQZ6zhqnHKnwK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

PEREIRA, D. C.; SILVA, D. de S. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umarama, v. 21, n. 1, p. 111-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/7357/4153> . Acesso em 28 de janeiro de 2025.

PEREIRA, R.F.; FUSINATO, P.A.; NEVES, M.C.D.; Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. **VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, p. 12 – 23,8 nov/2009. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viipec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1033.pdf> . Acesso em 30 de janeiro de 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 26-38, jul./dez. 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

PUTTON, G. M.; CRUZ, P. S. da. A. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 11, pp. 114-125. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-aprendizagem>. Acesso em: 17 de janeiro de 2025.

RAMOS, D. K.; GARCIA, F. A. Jogos Digitais e Aprimoramento do Controle Inibitório: Um Estudo com Crianças do Atendimento Educacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.25, n.1, p.37-54, Jan.-Mar., 2019. Disponível em: [v25,n1,2019\(1\).indd](https://www.scielo.br/v25n1/2019(1).indd) (sciELO.br). Acesso em 19 de março de 2022.

REALI, R.M.M.A. Uma Metodologia para a observação do comportamento de alimentação independente em crianças excepcionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 01, p.75-87, 1992. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-1.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

RESENDE, D.C.P. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Revista Pedagogia em Ação**. Belo horizonte, v.10, n.2, p. 71 – 82, 2 sem.,2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/16845>. Acesso em 02 de maio de 2024.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-ludicojogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-deaprendizagem-na-educacao-infantil/> Acesso em 22 de janeiro de 2025.

ROPOLI, E. A. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v.1, 2010.

ROCHA, A. N. D. C.; DESIDERIO, S. V.; MASSARO, M. Avaliação da Acessibilidade do Parque Durante o Brincar de Crianças com Paralisia Cerebral na Escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.24, n.1, p.73-88, Jan.-Mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GhQvq6ss9v7BrSgcgrX4QR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

SANTOS, A.P.M.; WEISS, S.L.I.; ALMEIDA, G.M.F. Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Motor de uma Criança com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.01, p. 19-30, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n1/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

SANTOS, J. O. L. et al. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3w9R6nQCwn7yZ8c5yJJSFLn/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 19 de março de 2022.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca - o lúdico em diferentes contextos**. São Paulo: ed. Vozes; 4a edição, 1999.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação: Muito Prazer em Aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 11 de 31 de janeiro de 2008. **Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede**

estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm . Acesso em 24 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 61 de 11 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares na rede estadual de ensino SP.** Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/resoluo-se-61-2014.pdf> . Acesso em 24 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Instruções CGEB de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.** Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp Acesso em 20 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Instruções CGEB de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência física (DF) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.** Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp Acesso em 20 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Instruções CGEB de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.** Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp Acesso em 21 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Instruções CGEB de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência visual (DV) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.** Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp Acesso em 21 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Instruções CGEB de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos transtorno do espectro autista (TEA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.** Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/instrucoes_estadual.asp Acesso em 21 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 68 de 12 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/68_17.htm . Acesso em 21 de outubro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021. 70p.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 21 de 21 de junho de 2023. **Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.** Disponível em: <https://cpp.org.br/resolucao-seduc-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo/> . Acesso em 20 de outubro de 2023.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudos da Infância. In: VANSCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. (org). **Infância (In)visível.** Junqueira&Martins: Araraquara, 2007.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAEFFER, E. H. **O jogo matemático como experiência de diálogo: análise fenomenológica da percepção de professores de matemática.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública.** 2004, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns estudos escritos de Walter Benjamin. **Revista Paidéia.** Curitiba, v.21, n. 48, p. 129 – 135, Jan-abr.; 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/KGGctRTzB87BcT3LTz5xMKr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 02 de abril de 2024.

SMITH, P. K. Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences.** v. 5, n. 1, p. 139 – 184, 1982.

SCHMITH, B. D.; PEREIRA, K. Caracterização das Ações Motoras de Crianças com Baixa Visão e Visão Normal Durante o Brincar: Cubos com e sem Estímulo Luminoso ou Alto Contraste. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 20, n. 3, p. 435-448, Jul.-Set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kDb3bTFC97KYQnkz7RNsrxn/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

SCHOLZE, D.; BRANCHER, V.R.; NASCIMENTO, C. T. O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista da Faculdade de Educação.** Cáceres – MT, Ano V, n. 78, p. 69 – 82, jan – dez, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3584..> Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

SILVA, A. L. da; SÁ, I. de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

SILVA, A. S.; VALENCIANO, P. J.; FUJISAWA, D. S. Atividade Lúdica na Fisioterapia em Pediatria: Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.4, p.623-636, Out.-Dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BNkZnXnf5w34BbvTsw3cd5J/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

SILVA, C. M. A. et al. Percepção de Pais e Terapeutas Ocupacionais sobre o Brincar da Criança com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 2, p. 221-232, Abr.-Jun.2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c7jZ6Gd5gtXHfTNv4kmXGDx/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

SILVA, M.A.; BATISTA, C.G. Índícios de Desenvolvimento em Crianças com Deficiência Visual e Problemas Neurológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, N.03, p. 427 - 440. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2011.v17n1/>. Acesso em 27 de novembro de 2023

SILVA, T.C.F. **Jogo**: procedimento didático “especial” no ensino do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 07, n.01, p.47 - 60, 2001. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-7-1.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

SILVEIRA, D.A.; LOGUERCIO, C.L.; SPERB, M.T.; A **brincadeira** simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 06, p133 - 146, 2000. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-6.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

SLUCKIN, A. **Growing up in the playground**. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

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

SOUZA, J.M.P.; GONÇALVES, D.M.; LIMA, E.W.G. A importância da ludicidade no processo de aprendizagem na escola: um estudo teórico metodológico. **Revista Perspectiva em Diálogo**, Naviraí, v.10, n.25, p.338 – 350, Out – Dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18638> . Acesso em 17 de janeiro de 2025.

SOUZA, M.J.; CARVALHO, V. Os retratos de família da criança down e seu significado na perspectiva das mães. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 08, N.01, p. 27 - 44, 2002. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-8-1.php> . Acesso em 02 de novembro de 2023.

SOUZA, L.Z.M.S.; PRIETO, G.R.; Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das saúdes. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 07, n.1, p.101 - 116, 2001. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-7-1.php>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

SOUZA, A. M. S.; SOUSA, L. P. F. Plano Educacional Individualizado como Principal Ferramenta Pedagógica e Inclusiva. **Revista Tópico**. Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/plano-educacional-individualizado-como-principal-ferramenta-pedagogica-e-inclusiva>. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

TAKASE, E.M.; CHUN, R.Y.S. Comunicação e Inclusão de Crianças com Alterações de Linguagem de Origem Neurológica na Perspectiva de Pais e Educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.02, p. 251- 164, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n2/> . Acesso em 27 de novembro de 2023.

TANAJURA, L.L.C.; BEZERRA, A. A.C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e especificidades metodológicas. In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun, 2015.

TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/%206402.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por . Acesso em 24 de outubro de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24 de outubro de 2023.

VIERA- RODRIGUES, M. M. M.; SANCHES-FERREIRA, M. M. P. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.1, p.37-52, Jan.-Mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D9XTB8vPXhXQjQ6zWddXLnq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de março de 2022.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

VITTA, F.C.F.; VITA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão da Criança com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.03, p. 415 - 428. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n3/>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

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

WEISS, A. M. L. et al. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Dp&a, São Paulo, 2001.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZANN, K.P.; MAIA FILHO, H.S.; MATSUKURA, T.S. Impacto da Epilepsia no Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, N.02, p. 215 - 230, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2010.v16n2/>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

ZERBATO, A. P.; VIRALONGA, C. A. R.; SANTOS, J.R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, p.319-336, Jan-Dez., 2021. Disponível em: [v,27, 2021.indd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/j/rbee/i/2021.v27n1/). Acesso em 19 de março de 2022.

APÊNDICE

A. AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilma Sr.^a.

Primeiramente, venho por meio desta me apresentar como aluna do Doutorado, no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara.

Após esta breve apresentação, gostaria de solicitar autorização para coleta de dados da pesquisa intitulada: “Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado”, sob responsabilidade de aluna Aline Crociari e professora doutora, Marcia Cristina Argenti.

Esta pesquisa surgiu devido à necessidade de investigar os saberes que os professores da educação especial possuem acerca da infância, bem como, a existência e/ou inexistência da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são: verificar no atendimento educacional especializado, quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor ações formativas para os educadores; analisar os Planos de Atendimento Individual – PAI, elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade e propor um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Para alcançar estes objetivos, os métodos utilizados serão: um estudo documental; realização de entrevistas semiestruturadas com responsáveis e professores; encontro com os estudantes, realização de um curso de formação continuada e por fim, a aplicação de um questionário.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de

álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

A participação dos professores regentes do atendimento educacional especializado nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário, além de participar de um curso de formação continuada e ao final responder um questionário sobre seu aprendizado neste referido curso.

No que se referem à participação dos alunos com deficiência e seus responsáveis, esta consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta dos voluntários.

Faz-se necessário comunicar, que não há riscos físicos envolvidos na pesquisa, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados pessoais, familiares, bem como, questões educacionais, referente à aprendizagem dos alunos, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se que os participantes: professores responsáveis e alunos com deficiência, serão comunicados sobre a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa.

Além disso, objetivando minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa e o questionário será respondido individualmente pelos professores, por meio do Google Forms, não sendo necessária sua identificação.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua família de forma alguma evidentes, lembrando que, se os participantes desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Alguns dos benefícios esperados com a pesquisa são: demonstrar a importância da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados como instrumento que possibilita a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, além de contribuir para a formação continuada dos professores de educação especial.

Faz-se necessário destacar, que os participantes: professores responsáveis e alunos com deficiência, poderão se negar a participar caso se sintam desconfortáveis com alguma questão proposta na entrevista.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Pensando na coleta de dados, se necessário, a pesquisadora fará uso de todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado se comprometendo a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, desde que previamente informado e comprovado.

Sendo essa pesquisa de grande relevância para a educação, solicito de Vossa Senhoria, autorização para coleta de dados e análise dos documentos que seriam os Planos de Atendimento Individual (PAI) das professoras regentes do atendimento educacional especializado, na unidade escolar, na qual assume a função de gestora.

Sendo assim, de acordo com o exposto acima, solicito autorização de Vossa Senhoria, para iniciar a coleta de dados e análise dos documentos, conforme consta no Projeto de pesquisa anexo a este documento.

Despeço-me atenciosamente e colocando-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Araraquara, 21 de fevereiro de 2022.

Aline Crociari

Aluna doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara.

RG: 33.462.559-2

CPF: 292.912.778-35

Assinatura e Carimbo – Diretor Unidade Escolar

B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado”, sob responsabilidade de Aline Crociari e Marcia Cristina Argenti. Esta pesquisa surgiu devido à necessidade de investigar os saberes que os professores da educação especial possuem acerca da infância, bem como, a existência e/ou inexistência da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são: verificar no atendimento educacional especializado, quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor ações formativas para os educadores; analisar os Planos de Atendimento Individual – PAI, elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade e propor um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Para alcançar estes objetivos, os métodos utilizados serão: um estudo documental; realização de entrevistas semiestruturadas com responsáveis e professores; encontro com os estudantes, realização de um curso de formação continuada e por fim, a aplicação de um questionário.

Em caso da coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma

via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi selecionado por ser professor regente do atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário, além de participar de um curso de formação continuada e ao final responder um questionário sobre seu aprendizado neste referido curso.

Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados pessoais, familiares, bem como, questões educacionais, referente a aprendizagem dos alunos pelos quais você é responsável, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa.

Faz-se necessário destacar que objetivando minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa e o questionário será respondido individualmente, não sendo necessária sua identificação.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua família de forma alguma evidentes, lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Alguns dos benefícios esperados são: demonstrar a importância da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados como instrumento que possibilita a participação e aprendizagem dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, além de contribuir para a formação continuada dos professores de educação especial.

Faz-se necessário destacar que você poderá se negar a participar caso se sinta desconfortável com alguma questão proposta na entrevista.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Pensando na coleta de dados, se necessário, a pesquisadora fará uso de todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado se comprometendo a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2

metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, desde que previamente informado e comprovado.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Aline Crociari

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1

CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone pessoal da pesquisadora: (16) 99175-01-64; e-mail: aline.crociari@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data:

Assinatura do participante da pesquisa

C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: FAMILIARES DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM O AEE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Educação Especial: infância e ludicidade no atendimento educacional especializado”, sob responsabilidade de Aline Crociari e Marcia Cristina Argenti. Esta pesquisa surgiu devido à necessidade de investigar os saberes que os professores da educação especial possuem acerca da infância, bem como, a existência e/ou inexistência da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são: verificar no atendimento educacional especializado, quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor ações formativas para os educadores; analisar os Planos de Atendimento Individual – PAI, elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade e propor um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Para alcançar estes objetivos, os métodos utilizados serão: um estudo documental; realização de entrevistas semiestruturadas com responsáveis e professores; encontro com os alunos, realização de um curso de formação continuada e por fim, a aplicação de um questionário.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma

via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi selecionado por ser responsável por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são elegíveis aos serviços da educação especial e que se encontram regularmente matriculados no atendimento educacional especializado em escola pública e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário.

Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados pessoais, familiares, bem como, questões educacionais, referente a aprendizagem do estudante pelo qual você é responsável, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa.

Faz-se necessário destacar que objetivando minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua família de forma alguma evidentes, lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Alguns dos benefícios esperados são: demonstrar a importância da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados como instrumento que possibilita a participação e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, além de contribuir para a formação continuada dos professores de educação especial.

Faz-se necessário destacar que você poderá se negar a participar caso se sinta desconfortável com alguma questão proposta na entrevista.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Pensando na coleta de dados, se necessário, a pesquisadora fará uso de todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado se comprometendo a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2

metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, desde que previamente informado e comprovado.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Aline Crociari

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1

CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone pessoal da pesquisadora: (16) 99175-01-64; e-mail: aline.crociari@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa

**D. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ESTUDANTES ELEGÍVEIS AOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Olá, criança, você está sendo convidada para participar da pesquisa chamada “Educação Especial: Infância e Ludicidade no Atendimento Educacional Especializado:”, realizada pelas pesquisadoras Aline Crociari e Marcia Cristina Argenti, da Unesp – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP.

Esta pesquisa surgiu porque queremos descobrir o que você pensa sobre aprender brincando e sobre os jogos e brincadeiras durante os atendimentos educacionais especializados.

Você foi selecionado para participar por ser um estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública que frequenta o atendimento educacional especializado e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa será responder perguntas de uma entrevista realizada em forma de conversa com uma mulher, que será chamada de pesquisadora e que também é professora de educação especial. Neste dia, você estará com outros coleguinhos, realizará também algumas brincadeiras, deverá contar como você mais gosta de aprender e se os jogos e brincadeiras te ajudam a aprender melhor.

Você sabe que passamos por uma pandemia e tivemos que ficar em casa por muito tempo para não ficar doente por causa da corona vírus e por isso, se precisar, a pesquisadora, vai usar a máscara, o álcool em gel e não ficar muito perto de você.

Não se preocupe, ao participar desta pesquisa, você não sentirá nenhuma dor, mas se acontecer de você não gostar de alguma pergunta que será feita, tudo bem! Você não precisará responder e se quiser parar de responder, pode!

Você é que vai escolher se quer participar ou não da pesquisa. Se caso você decidir não participar, ninguém ficará bravo ou chateado e mesmo que você queira participar no começo e depois não quiser participar, tudo bem!

Para fazer essa pesquisa, realizaremos com seus pais e com sua professora do atendimento educacional especializado uma conversa, assim como faremos com você. Acho legal te contar que sua professora vai participar também de um curso para poder aprender mais sobre vocês crianças e sobre jogos e brincadeiras nos atendimentos

Tudo isso que será feito, vai ajudar a pesquisadora, a escrever um livro que é chamado de tese e se você quiser poderá ter esse livro e seus pais ou aqueles que cuidam de você poderá te mostrar!

Essa pesquisa será bem legal, pois ela poderá mostrar como é importante aprender quando sua professora usa jogos e brincadeiras durante os atendimentos educacionais especializados, além disso, esta pesquisa também vai fazer com que sua professora faça um curso para poder aprender mais ainda sobre as crianças.

Seus pais, ou as pessoas que cuidam de você irão receber um papel onde vai estar escrito tudo isso que eu te contei e você deverá assinar seu nome, se aceitar participar da pesquisa. Se você não souber escrever seu nome, deverá assinalar por meio de um *like* ou *deslike* se aceita ou não participar. Seus pais, ou as pessoas que cuidam de você, deverão também assinar o papel autorizando sua participação. Eles ficarão com uma cópia deste documento para poder tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, quando quiserem.

Aline Crociari

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1

CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone pessoal da pesquisadora: (16) 99175-01-64; e-mail: aline.crociari@unesp.br

CERTIFICADO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre um estudo que abordará a infância e a ludicidade no atendimento educacional especializado.

Nome e/ou assinatura do aluno¹¹⁰

¹¹⁰ Estudantes que sabem escrever o seu nome, poderão assinar na linha acima.

Assinale se você quer ou não participar da pesquisa¹¹¹



Fonte: <https://pixabay.com/pt/images/search/like/> . Acesso em 24 de novembro de 2021.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

Araraquara, _____ de _____

¹¹¹ Alunos que não sabem escrever seu nome.

E. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

A. IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Sexo:

B. FORMAÇÃO:

3. Possui pós-graduação? Quais?
4. Possui outra formação: Quais?
5. Você se lembra de ter estudado em sua formação algum referencial teórico sobre infância e ludicidade? Caso você se lembre de algo, conte um pouco sobre esses estudos.

C. ATUAÇÃO:

6. Quanto tempo você possui de experiência docente?
7. Quanto tempo de atuação no atendimento educacional especializado?
8. Enquanto professor regente, quais são as atividades que você busca priorizar nos atendimentos educacionais especializados?
9. Quais as dificuldades que vocês encontram na elaboração e aplicação das atividades do atendimento educacional especializado?
10. Você contempla em suas atividades, jogos e brincadeiras? Conte-nos um pouco sobre isso.
11. Para você é importante contemplar nas atividades do atendimento educacional especializado, jogos e brincadeiras? Conte-nos um pouco sobre isso.
12. Nos anos de 2020 e 2021 vivemos o momento pandêmico, que espalhou pelo mundo o novo corona vírus, mais conhecido como COVID-19. Conte um pouco como foi trabalhar no atendimento educacional especializado durante a pandemia?

F. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS FAMILIARES

A. IDENTIFICAÇÃO:

- 1 Idade:
- 2 Sexo:
- 3 Pessoa da família do aluno entrevistada:

- () Pai
() Mãe
() Irmão
() Outro Familiar

Qual: _____

4 Escolaridade:

- () Fundamental Anos Iniciais
() Fundamental Anos Iniciais incompleto
() Fundamental Anos Finais
() Fundamental Anos Finais incompleto
() Ensino Médio
() Ensino Médio incompleto
() Graduação
() Graduação incompleta
() Pós Graduação
() Pós Graduação incompleta.

5 Profissão:

6 Local de Trabalho:

B. DADOS PESSOAIS E FAMILIARES:

- 7 Quantos filhos:
- 8 Idade dos filhos:

C. QUESTÕES EDUCACIONAIS:

9 Quem ajuda seu filho nas atividades escolares?

() Mãe

() Pai

() Irmãos

() Avós

() Amigos

() Vizinhos

() Outros Familiares. Quais: _____

() Outros. Quais: _____

10 Como ocorre essa ajuda com as atividades escolares?

11 Considerando suas percepções, quais atividades são mais fáceis de serem realizadas pelo aluno?

() Atividades da sala regular

() Atividades do AEE

Explique sua escolha:

12 Considerando sua percepção enquanto responsável, como é a relação do estudante com o professor do AEE, durante o momento dos atendimentos?

13 Considerando sua percepção enquanto responsável existem atividades do AEE, que priorizam momentos de jogos e brincadeiras?

14 Se sim, enquanto responsável, você acredita que as atividades que priorizam jogos e brincadeiras, são realizadas com maior envolvimento pelos estudantes? Explique sua resposta.

15 Qual a sua opinião sobre a presença de jogos e brincadeiras no AEE? Para você essas atividades são importantes para o processo de aprendizagem do estudante? Explique sua resposta.

16 Nos anos de 2020 e 2021 vivemos o momento pandêmico, por meio da disseminação do novo corona vírus, mais conhecido como COVID-19. Conte um pouco como foi auxiliar o aluno nas atividades do AEE e do ensino regular neste período?

G. ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- Quantidade de estudantes que participaram do encontro:
 - Faixa etária dos estudantes que participaram do encontro:
- 1 Quais atividades são mais fáceis de fazer para vocês? As atividades da sala regular ou as atividades do AEE? Por quê?
 - 2 Quais atividades do AEE são mais legais de serem feitas? Por quê?
 - 3 Vocês se lembram de uma atividade do AEE que você gostou de fazer? Conte um pouco como era essa atividade?
 - 4 Vocês gostam quando existem momentos de jogos e brincadeiras, durante o AEE? Por quê?
 - 5 Para vocês é importante ter esse momento de jogos e brincadeiras durante o AEE? Por quê?
 - 6 Vocês acham que as crianças aprendem com jogos e brincadeiras? Como que as crianças podem aprender? Conte um pouco sobre o que você pensa sobre isso.
 - 7 Nos anos de 2020 e 2021 vivemos o momento pandêmico, que espalhou pelo mundo o novo corona vírus, mais conhecido como COVID-19. Conte um pouco como foi realizar as atividades do ensino regular e do AEE durante a pandemia?

H. ROTEIRO PARA REGISTRO DE ATIVIDADE PROPOSTA NO ENCONTRO INTERATIVO 6, DA FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”, POR MEIO DE UM TRABALHO EM GRUPO

ROTEIRO PARA REGISTRO DA ATIVIDADE

➤ Nome dos Professores Especializados:

➤ Data: _____

➤ Nome do jogo adaptado ou da brincadeira adaptada:

➤ Objetivo que se pretende alcançar com o jogo adaptado ou a brincadeira adaptada:

➤ Materiais Necessários:

➤ Formas adaptadas de brincar esta atividade no AEE:

I. CERTIFICADO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”



**J. QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES AO FINAL DA
AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “MENTES QUE BRINCAM”**

A - IDENTIFICAÇÃO:

1 – Idade do participante:

R: _____

2 – Sexo:

R: _____

B – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

3 – Assinale a sua formação acadêmica:

() Pedagogia com habilitação em alguma área específica das deficiências.

() Pedagogia com especialização em alguma área específica das deficiências

() Licenciatura em Educação Especial

() Mestrado

() Doutorado

() Outra pós graduação.

Quais:

R: _____

C – QUESTÕES PESSOAIS E FORMATIVAS:

4 – Quanto tempo você atua na educação especial, enquanto professora regente do AEE?

() mais de 05 anos e menos de 10 anos

() mais de 10 anos e menos de 20 anos

() mais de 20 anos

5 - No seu percurso de formação acadêmica, você se lembra de ter estudado alguma disciplina específica que abordava as questões referentes a ludicidade?

() Sim

() Não

6 – Como professor (a) regente do AEE, você acha importante ter conhecimento das questões acerca da ludicidade?

() Sim

() Não

Explique sua resposta:

D – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE:

7 – A ação de formação continuada oferecida contribui para trazer reflexões sobre sua prática docente?

() Sim

() Não

8 - A ação de formação continuada oferecida contribui para trazer novos conhecimentos sobre o conceito de ludicidade?

() Sim

() Não

Explique sua resposta:

9 - Como o conceito de ludicidade, estudado na ação de formação continuada, propostas nesta pesquisa, poderão lhe auxiliar na elaboração de atividades do AEE, com vistas a contemplar os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial?



Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Gratidão por sua participação!

[...]Gente não nasce pronta e vai se gastando

Gente nasce não pronta e vai se fazendo [...]

(Cortella, p.13, 2006)

(Imagem disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/crian%C3%A7a-torre-blocos-de-constru%C3%A7%C3%A3o1864718/>. Acesso em jun, 2021).



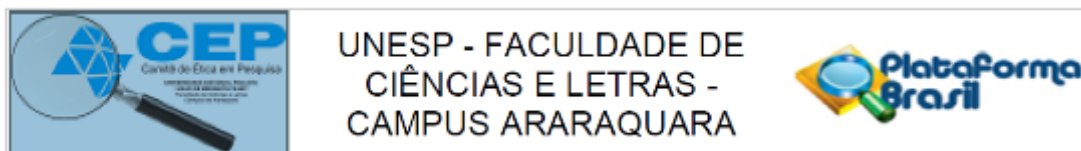
ANEXOS

Imagem Disponível em:
<https://pixabay.com/pt/illustrations/esbo%C3%A7o-bonitinho-filho-engra%C3%A7ado-3047721/> .Acesso em 05 de dezembro de 2023.



ANEXOS

A. PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFÂNCIA E LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: ALINE CROCIARI MAURICIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54475521.5.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Apresentação do Projeto:

Como consta nas informações básicas do projeto, "Ao realizar um breve panorama histórico da educação especial, considerando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constata-se que a Lei nº 9394/96, consolida o modelo de inclusão educacional. Com a efetivação deste modelo, a educação especial passa a ter uma perspectiva inclusiva e os alunos que dela são público alvo, possuem o direito de frequentarem o Atendimento Educacional Especializado, com vistas a complementar e/ou suplementar sua aprendizagem". A partir deste contexto, a pesquisadora apresenta as seguintes questões de pesquisa "De que forma os Planos de Atendimento Individual- PAI, elaborados pelos professores especializados, que atuam com os alunos público alvo da educação contemplam o entendimento da infância e a presença da ludicidade? Como a proposta de um curso de intervenção com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade poderá contribuir para a construção de ações pedagógicas que efetivem a aprendizagem e a inclusão educacional destes alunos?" O processo investigativo envolve 24 participantes em uma pesquisa caracterizada qualitativa com os procedimentos técnicos bibliográfico, documental e pesquisa-ação. Registra-se que a partir da análise dos Planos de Atendimento Individual que a etapa da pesquisa-ação será realizada visando "suscitar aos envolvidos (participantes e pesquisadores) possibilidades para dar respostas aos impasses vivenciados de forma efetiva, buscando evidenciar uma intervenção mais pontual para as

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

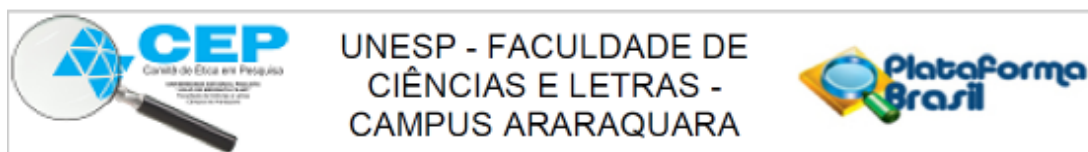
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.404.958

questões desafiadoras que se apresentam, no atendimento educacional especializado, em tempos de pandemia; bem como, os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem.

Além disso, tal metodologia insere os participantes na busca de soluções dos problemas que lhes são comuns. Participarão desta etapa "8 professores de educação especial, regentes do atendimento educacional especializado, com ênfase aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual, que compreende uma diretoria regional de ensino, localizada no interior paulista; bem como 8 alunos regularmente matriculados no AEE e seus respectivos familiares, contabilizando 8 responsáveis". Há informações sobre o critério de seleção da escola, mas não há indicação das formas de seleção dos professores, alunos e responsáveis.

Objetivo da Pesquisa:

Constam os seguintes objetivos no documento informações básicas do projeto:

"O presente projeto de pesquisa apresenta como objetivo geral: verificar no atendimento educacional especializado, quais os posicionamentos e as ações pedagógicas em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade no processo de aprendizagem e propor ações formativas para os educadores.

Objetivo Secundário:

- Analisar os Planos de Atendimento Individual – PAI, elaborados pelos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, junto aos alunos público alvo da educação especial, entre os anos de 2021 e 2022, verificando o posicionamento e as ações pedagógicas destes profissionais em relação ao entendimento da infância e da presença da ludicidade;
- Verificar as percepções dos professores acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e a compreensão acerca da infância e ludicidade;
- Verificar as percepções que os familiares possuem sobre a utilização de jogos e brincadeiras nos atendimentos educacionais especializados e as contribuições para a aprendizagem;
- Conhecer as facilidades e dificuldades dos alunos para a realização das atividades, referente ao AEE e suas percepções acerca das atividades que envolvem jogos e brincadeiras;
- Propor um curso de formação continuada, com enfoque nos conceitos de infância e ludicidade, para os professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados os seguintes riscos e benefícios:

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

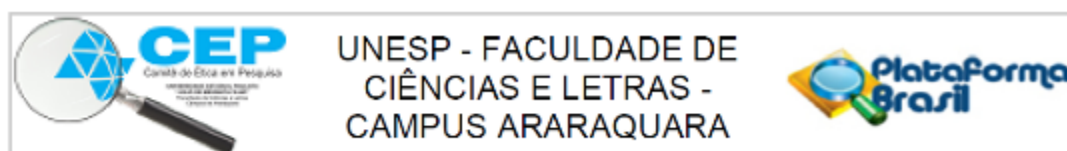
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fcilar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.404.956

***Riscos:**

Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados pessoais, familiares, bem como, questões educacionais, referente a aprendizagem dos alunos pelos quais você é responsável, sendo dados considerados sensíveis por alguns.

Portanto, existe possibilidade de danos psíquicos e morais.

Benefícios:

Alguns benefícios esperados com o desenvolvimento da presente pesquisa são: demonstrar a importância da ludicidade durante os atendimentos educacionais especializados como instrumento que possibilita a participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, além de contribuir para a formação continuada dos professores de educação especial."

Tais riscos e benefícios também são apresentados nos termos de consentimento e de assentimento, com a devida adequação de linguagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata de uma pesquisa de doutorado sobre a educação especial em sua perspectiva inclusiva delimitado aos conceitos de infância e ludicidade no contexto do atendimento educacional especializado. Destaca-se que foram registrados, no projeto de pesquisa, os protocolos de segurança para a prevenção à Covid-19.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

os termos obrigatórios foram apresentados e encontram-se em conformidade para a análise ética.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O processo encontra-se em conformidade.

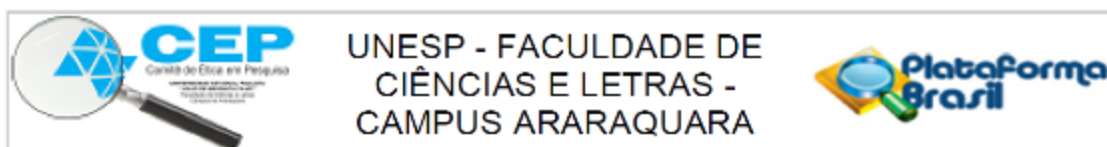
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/05/2022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.404.958

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1873230.pdf	01/03/2022 12:01:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.PDF	01/03/2022 12:00:53	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Responsaveis.PDF	01/03/2022 11:58:18	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Professores_do_Atendimento_Educacional_Especializado.PDF	01/03/2022 11:57:52	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Alunos_com_Deficiencia.PDF	01/03/2022 11:57:36	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_Pesquisa.PDF	01/03/2022 11:54:58	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_para_pesquisa_envolvendo seres humanos_Aline_Crociari.pdf	08/12/2021 22:49:50	ALINE CROCIARI MAURICIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 12 de Maio de 2022

Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))

B. PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUAL

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Professor Especializado: _____

Diretoria de Ensino: _____

Escola da Sala de Recursos: _____

Aluno: _____

Data de Nascimento: _____

Escola da Classe Comum: _____

Série/Ano: _____

Intensidade e necessidades de apoio:

Indicar quantas vezes por semana o aluno receberá atendimento especializado e o respectivo horário:

Descrição das habilidades que o aluno já desenvolveu com base no Anexo I:

Descrição das habilidades a serem desenvolvidas nas Salas de Recursos: a curto, médio e longo prazo:

Estratégias/atividades:

Observações relevantes:

Data:

Professor Especializado

Professor Coordenador