



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO
SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

FRANCIELE DOS SANTOS COSTA

**AS POSSIBILIDADES DO USO DOS JOGOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FRANCIELE DOS SANTOS COSTA

**AS POSSIBILIDADES DO USO DOS JOGOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação,
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como
exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Alves Carvalho

C872p Costa, Franciele dos Santos

As possibilidades do uso dos jogos para o trabalho didático
pedagógico com crianças com deficiência na educação infantil /
Franciele dos Santos Costa. – Campo Grande, MS: UEMS,
2021.

135p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Alves Carvalho

1. Educação Infantil 2. Jogos Pedagógicos 3. Sala de
Recursos I. Carvalho, Patrícia Alves II. Título

CDD 23. ed. – 371.9

FRANCIELE DOS SANTOS COSTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Patrícia Alves Carvalho
Professora Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dra. Celi Coreia Neres
Membro da Banca Avaliadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dra. Luci Carlos de Andrade
Membro da Banca Avaliadora
Universidade Católica Dom Bosco (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Gratidão eterna ao meu bom “Deus e nosso Senhor Jesus Cristo”, detentor de fé inabalada, sem o qual, não conseguiria alcançar este objetivo.

Serei eternamente grata à minha família: avó, filhos Vinícius, Bárbara Júlia e Liz Ayla, especialmente à minha mãe “Margareth dos Santos” e minha tia “Alaídes Corrêa”. Sem dúvidas, não fosse o apoio materno não teria caminhado sequer metade do percurso escolar, social, moral e espiritual de minha vida. À minha tia, pois as pedras seriam bem maiores e mais pesadas.

Às minhas amigas que me ajudaram de várias maneiras, aos colegas de Mestrado e em especial às parceiras “Marta Mello e Silvia Regina”, por terem segurado minhas mãos neste processo complexo de aprendizagem.

À minha professora alfabetizadora “Leda Dutra”, que me ensinou as primeiras letras.

Meus agradecimentos póstumos à professora “Carolina Silva”, que não somente foi minha professora nas aulas da terceira e quarta série do Ensino Fundamental, mas me incentivou a acreditar em meu potencial. Refugiu às minhas dificuldades de aprendizagem amorosa e pacientemente.

À todos os professores da graduação desta Universidade (UEMS) onde sou regressa, com carinho especial e admiração a Prof^a. Dra “Maria de Lourdes Silva” a quem tenho respeito e gratidão eterna.

À minha gentil e doce orientadora, que apercebeu em mim, além do que eu pudesse enxergar. Sanou minhas minhas ânsias, oportunizou-me oferecer sempre o meu melhor.

Às minhas diretoras “Claudeci de Paula e Patrícia Florêncio” pela compreensão e apoio, bem como as amigas da equipe técnica, que me auxiliaram quando necessário, principalmente às professoras da “Educação Infantil da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos”, às quais esse trabalho não seria possível concretizar.

À todas as crianças, jovens e adultos que me fizeram educadora.

Por fim, aos primeiros estudantes com deficiência para quem lecionei, que me incentivaram a desenvolver meu caminho do aprender e ensinar, os meus sinceros agradecimentos.

“Brincar e rir são qualidades da criança que nós fomos e que não nos deixa nunca. Do mesmo modo que brincávamos de “casinha” ou de “professora”, construindo nossas hipóteses sobre estes conteúdos, onde o jogo, o riso, nos impulsionavam. O desafio de todo educador (e educando) é alimentar este espírito lúdico em nosso ensinar e aprender.”
(Madalena Freire)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo, a prática dos professores da Educação Infantil de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que realizam o uso da ludicidade a partir dos jogos pedagógicos, com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência. Nesse sentido, o trabalho apresenta a seguinte questão norteadora: Quais são as contribuições dos jogos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais, para o atendimento de crianças de 04 a 05 anos de idade com deficiência na Educação Infantil? O objetivo desse estudo é analisar a contribuição dos jogos pedagógicos na prática do professor da Educação Infantil, em parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais, na predominância de um trabalho colaborativo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com aporte teórico da Fenomenologia de Merleau-Ponty (2004) como epistemologia, apresenta como instrumento para coleta de dados junto aos profissionais, uma entrevista semiestruturada, proposta via e-mail devido à situação emergencial de distanciamento físico entre as pessoas, devido a pandemia de COVID-19. Participaram da pesquisa cinco professoras, que tem em suas salas crianças com deficiência, por esse motivo, utilizam os jogos pedagógicos em seus fazeres diários. A pesquisa trouxe as categorias abertas onde podemos constatar que os professores entendem que os jogos contribuem trazendo aprendizagem, ludicidade, interação e socialização, prazer às crianças e compreensão das regras.

Palavras chave: Educação Infantil, Jogos Pedagógicos, Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Especial.

ABSTRACT

This research presents as an object of study, the practice of Early Childhood Education teachers from a Municipal School in Campo Grande / MS, who use playfulness based on pedagogical games, with the objective of contributing to the learning process. teaching and learning of children with disabilities. In this sense, the work presents the following guiding question: What are the contributions of the pedagogical games of the Multifunctional Resource Room, for the care of children from 4 to 5 years old with disabilities in Early Childhood Education? The objective of this study is to analyze the contribution of pedagogical games in the practice of the teacher of Early Childhood Education, in partnership with the Multifunctional Resource Room, in the predominance of a collaborative work. This is a qualitative research, with theoretical input from Merleau-Ponty's phenomenology (2004) as epistemology, presenting as a tool for data collection with professionals, a semi-structured interview, proposed via e-mail due to the emergency situation of physical distance between people, due to the COVID-19 pandemic. Five teachers participated in the research, who have children with disabilities in their classrooms. For this reason, they use pedagogical games in their daily activities for the teaching and learning process. The research brought open categories where we can see that teachers understand that games contribute by bringing learning, playfulness, interaction and socialization, pleasure for children and understanding of the rules.

Key Words: Child Education, Pedagogical Games, Multifunctional Resource Room.

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Busca Individual dos descritores..... | 15 |
| Tabela 2 - Dois descritores por busca | 15 |
| Tabela 3 - União dos descritores | 16 |
| Tabela 4 - Trabalhos selecionados no Estado da Arte..... | 17 |
| Tabela 5 - Locais de atendimento | 43 |
| Tabela 6 - Campos de experiências..... | 43 |
| Tabela 7 - Competências gerais da Educação Básica..... | 43 |
| Tabela 8 - Público atendido na SRM | 63 |
| Tabela 9 - Perfil das professoras participantes..... | 68 |
| Tabela 10 - Análise ideográfica dos sujeitos (1):..... | 73 |
| Tabela 11 - Análise ideográfica dos sujeitos (2):..... | 75 |
| Tabela 12 - Asserções retiradas das falas dos sujeitos. | 78 |
| Tabela 13 - Reduções | 80 |

Lista de Imagens

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento | 42 |
| Figura 2 - Convergências das Categorias Abertas | 80 |
| Figura 3 - Aprendizagem..... | 81 |
| Figura 4 - O pé de feijão | 83 |
| Figura 5 - Ludicidade | 84 |
| Figura 6 - O Jacaré Comilão..... | 85 |
| Figura 7 - Dado de caixa de leite | 86 |
| Figura 8 - Interação/Socialização | 88 |
| Figura 9 - Memória das Frutas/Quantidades (a) | 90 |
| Figura 10 - Memória das Frutas /Quantidades (B) | 90 |
| Figura 11 - Memória das Frutas em Libras | 92 |
| Figura 12 - Prazer | 93 |
| Figura 13 - Quebra-cabeça Arara Azul com Sinal | 94 |
| Figura 14 - : Quebra-cabeça Tucano com Sinal | 95 |
| Figura 15 - Quebra-cabeça Tucano | 95 |
| Figura 16 - Quebra-cabeças Formigas..... | 96 |
| Figura 17 - Regras | 96 |
| Figura 18 - Trilha dos Animais do Pantanal..... | 98 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AEI | Assistentes Educacionais Inclusivas |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DA | Deficiência Auditiva |
| DI | Deficiência Intelectual |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| SEM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |

Sumário

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS | 21 |
| 1.1 As diferentes e múltiplas infâncias | 32 |
| 1.2 Criança, infância e ludicidade – jogos e o brincar | 35 |
| 2. EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA..... | 38 |
| 2.1 Educação Infantil | 40 |
| 2.2 A Educação Infantil para as crianças com deficiência..... | 45 |
| 2.3 A Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento à Educação Infantil | 50 |
| 3. O CAMPO DE PESQUISA – UMA ESCOLA COM EDUCAÇÃO INFANTIL, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E CRIANÇAS QUE BRINCAM E JOGAM | 59 |
| 3.1 Caracterização da Escola | 59 |
| 3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento às crianças..... | 61 |
| 3.3 Análise Fenomenológica..... | 66 |
| 3.3.1 Análise Ideográfica | 71 |
| 3.3.2 Análise Nomotética | 77 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| 5. APÊNDICES | 104 |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 104 |
| Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada da Pesquisa | 106 |
| Apêndice C: As Possibilidades do Uso dos Jogos para o Trabalho Didático Pedagógico com Crianças com Deficiência na Educação Infantil..... | 107 |
| 6. ANEXOS..... | 126 |
| Anexo A: Comprovante de envio do projeto | 126 |
| Anexo B: Parecer consubstanciado do CEP | 127 |
| 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 131 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu das inquietações enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado, sobre o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais para o processo de ensino e aprendizagem de crianças de 04 a 05 anos de idade da Educação Infantil, em uma Escola Pública Municipal de Campo Grande/MS. Estas inquietações permeiam o fazer pedagógico, destaca sobre a relevância da ludicidade nesse período denominado infância.

A escolha pelo tema, deu-se em virtude da imersão profissional no campo da Educação Especial desde o ano de 2008, ano em que fui convocada para trabalhar com alunos surdos (professora intérprete). Em 2012 surgiu a oportunidade de ingressar na Sala de Recursos Multifuncionais¹, cujo espaço é destinado ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, de altas habilidades ou superlotação.

Espaço esse em que atendemos no ano de 2020, crianças com transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual, estudantes com surdez e deficiência auditiva, que estão matriculados em outras escolas municipais de Campo Grande e, recebem o Atendimento Educacional no contraturno nesta escola (Polo² em Surdez).

O atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais visa contemplar as habilidades e minimizar as dificuldades individuais dos educandos, por meio de um plano educacional singular, conforme orientações da SEMED³. O PEI⁴ é elaborado e aborda não só habilidades cognitivas, contudo o desenvolvimento da vida social.

Oportuno ao meu trabalho e especialização na área da Educação Especial (perspectiva inclusiva), atuante na Sala de Recursos Multifuncionais e com especialização no Atendimento Educacional Especializado, veio ao encontro da minha prática.

¹As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas e nelas se realiza o Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2016, p. 23).

²Lugar específico para o Atendimento Educacional Especializado voltado à surdez. (BRASIL, 2007).

³Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

⁴PEI Plano Educacional Especializado. São estratégias e recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do estudante, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo, conforme (CAMPO GRANDE, 2018).

Desse modo, me aprimorar em demais cursos que abordam a Educação Especial e suas especificidades.

Na instituição em que atuo no momento (2020), as ações se ampliaram e o diálogo sobre o assunto amplificou-se entre os professores. Notamos a necessidade de construir parcerias para o atendimento às crianças da Educação Infantil, não somente aquelas com algum tipo de deficiência, sobretudo para todas as crianças.

Propor o envolvimento e desenvolvimento da aprendizagem e melhor convivência entre os pares, transferir experiências significativas de formação aos profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil.

Conseqüentemente, refletir sobre o trabalho com os jogos pedagógicos, utilizá-los para o ensino das crianças com deficiência e demais educandos. Considerar a ludicidade como uma linguagem fundamental à etapa da infância, conseqüentemente ao processo de aprendizagem, desde a interação, participação e parceria entre outros aspectos específicos a cada aprendizagem.

O objetivo desse estudo é transparecer se os jogos podem contribuir no atendimento das crianças com deficiência da Educação Infantil e, de qual maneira isso pode realizar-se.

Portanto, para a realização dessa pesquisa partimos de uma revisão bibliográfica embasada nessa linha teórica, para tanto, fundamentar o estudo. Essa pesquisa é de têmpera qualitativa, alicerçada na Fenomenologia como epistemologia de estudo, que tenciona explicar e descrever o fenômeno experienciado, investigar o exercício de desprendimento, das ideias arraigadas nos nossos saberes enquanto pesquisadores.

A pesquisa foi realizada em uma escola Pública Municipal de Campo Grande/MS, o critério de seleção do campo de pesquisa, foi por conta dessa escola dispor de uma Sala de Recursos Multifuncionais, atender crianças na faixa etária da Educação Infantil de 04 e 05 anos de idade com deficiência, bem como, desenvolver um trabalho com atividades lúdicas a partir de jogos e brinquedos didático- pedagógicos.

Como sujeitos da pesquisa: seis professores regentes, pedagogos e responsáveis por cada sala de aula. Os profissionais citados atuam com crianças de 04 e 05 anos de idade na Educação Infantil, desempenham o uso das linguagens lúdicas em sua prática educacional.

O critério de seleção dos sujeitos envolvidos, deu-se pelo fato de serem esses, os profissionais atuantes na educação de crianças com deficiência, em conjunto as demais crianças da escola. Previamente contatados sobre a disponibilidade e interesse em

participar da pesquisa. Tal como, a autorização para realizá-la pela Secretaria de Educação de Campo Grande - Mato Grosso do Sul e direção escolar.

Como instrumento de pesquisa, questionário com questões fechadas para identificação dos participantes. Informações tais quais como: tempo de serviço, período de trabalho com a Educação Infantil, Educação Especial, ano de graduação, entre outros.

A entrevista se deu de forma semiestruturada, com intuito de obter informações acerca da fala dos sujeitos para análise de dados, submetida juntamente ao Projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil, para aprovação, conforme parecer número 4.382.546. Este documento tem a finalidade de buscar as devidas autorizações, pois envolve seres humanos. Assim como os documentos indispensáveis: Declaração Institucional da Secretaria Municipal de Campo Grande, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das docentes colaboradoras, que apresenta a pesquisa para as colaboradoras esclarecendo que a participação é voluntária e por meio de entrevista semiestruturada.

Na descrição, buscaremos subterfúgios que revelem suas vivências pedagógicas na Educação Infantil. “Essa facticidade solicita um trabalho interpretativo hermenêutico, visando compreender sentido, significação e significado apontado na descrição”. (BICUDO, 2011, p. 46).

Priorizar a Fenomenologia sugere a intenção de colocar-se em lugar de escuta aos depoimentos de profissionais da educação, desvelar o significado que atribuem às suas práticas realizadas com as crianças, interpretar os fenômenos, como afirma Bicudo (2011).

Referenciar a Fenomenologia, descrever os passos da pesquisa, realizar as Análises Ideográficas e Nomotéticas, bem como, atentar o fenômeno em suas categorias abertas. Este trabalho permeia o papel do professor como sujeito, que está em constante avanço e transformações de suas funções, justificar a relevância que o trabalho desse profissional representa ao longo da sua trajetória, por meio de linguagens e ações que atendam às necessidades das crianças, em cada etapa de seu processo de aprendizagem, nesse caso, as linguagens lúdicas no âmago dos jogos pedagógicos.

Como suporte para a escrita dessa pesquisa, pautou-se por trabalhos que viessem de encontro ao tema proposto. Privilegiamos os sites do Catálogo Refinado da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No que tange aos sites, fizemos a busca por cada palavra-chave, com isso obter os resultados individualmente.

O refinamento dos resultados foi realizado a partir da busca de dissertações e teses, onde a grande área de conhecimento selecionada foi a das Ciências Humanas, assim

como a área de Avaliação, de Concentração e o nome do Programa foram no campo da Educação.

Apresentamos a seguir, os quadros com os resultados obtidos:

Tabela 1 - Busca Individual dos descritores

| Descritores | CAPES | | Biblioteca | |
|--|-------------|-------|-------------|------|
| | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese |
| Educação Infantil | 28.091 | 6.623 | 302 | 71 |
| Jogos Pedagógicos | 2.305 | 544 | 43 | 14 |
| Crianças com deficiência na Educação Infantil. | 28.091 | 6623 | 29 | 10 |
| Total | 38.818 | 7.481 | 463 | 106 |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações 2020.

No quadro abaixo, optamos por fazer a busca a cada duas palavras-chave relacionadas entre si. Ao realizarmos a busca com os descritores Jogos Pedagógicos e Sala de Recursos Multifuncionais na Biblioteca Digital, manifestamos utilizar o filtro “Programa”, e o tópico selecionado foi Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Tabela 2 - Dois descritores por busca

| Descritores | CAPES | | Biblioteca | | Total |
|--|-------------|-------|-------------|------|--------|
| | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | |
| Educação Infantil e Jogos Pedagógicos | 9.362 | 4.414 | 8 | 6 | 14.019 |
| Educação Infantil e Crianças com deficiência na Educação Infantil. | 1.479 | 315 | 183 | 60 | 2.037 |
| Jogos Pedagógicos e Crianças com deficiência na Educação Infantil. | 1.422 | 314 | 2 | 1 | 1.739 |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações 2020.

Nesse mesmo quadro, foi possível perceber que tanto os descritores Educação Infantil e Sala de Recursos Multifuncionais, quanto Jogos Pedagógicos e Crianças com deficiência, tiveram a quantidade dos trabalhos apresentados semelhantes. Quanto aos demais descritores, os refinamentos foram os mesmos do quadro com as palavras-chave individuais, sempre priorizar o Campo da Educação.

Para o quadro 3 de Catálogos da Capes e da Biblioteca Digital, optamos por reunir as três palavras-chave da nossa pesquisa, o que reduziu o número de trabalhos encontrados. Ao observar os títulos, elegemos os mais próximos de nosso objeto de pesquisa, priorizar a Educação Infantil na escola pública, com uma abordagem propensa à Educação Especial e ênfase ao trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais.

Tabela 3 - União dos descritores

| Descritores | CAPES | | Biblioteca | | Total |
|---|-------------|------|-------------|------|-------|
| | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | |
| Educação Infantil, Jogos Pedagógicos e Crianças com deficiência na Educação Infantil. | 1.422 | 314 | 2 | 1 | 1.739 |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações 2020.

Ao final das revisões, com as três palavras-chave reunidas no campo de busca, foram encontradas 1.422 dissertações e 314 teses na Plataforma CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontramos 2 dissertações e 1 tese.

Dentre essas vastas seleções, houve trabalhos distantes do nosso objeto de pesquisa, como por exemplo, de outras instituições que não a escola pública, cita-se: Hospitais, entre outros. Muitos desses objetos identificados, não vinham ao encontro de nosso objetivo. Esse, referente ao trabalho do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, com as crianças com deficiência e, em parceria com o professor do ensino comum da Educação Infantil. Apresentar os jogos pedagógicos como linguagem lúdica para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Desta maneira, o recorte se deu de acordo com o objeto de estudo da pesquisa, no intuito de colaborar para a construção do tema explanado. Selecionamos trabalhos direcionados à escola pública, que envolviam o exercício colaborativo entre os

professores da Educação Infantil e Profissionais da SRM, por meio da Ludicidade utilizar os Jogos Pedagógicos para crianças com deficiência.

Ao final da investigação, selecionamos trabalhos que vieram ao encontro do nosso tema de pesquisa, que foram encontrados em ambos os sites, da Biblioteca Digital e CAPES.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados no Estado da Arte

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| Título | Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual | Atendimento Educacional Especializado na educação Infantil: interface com os pais e professores da Classe comum | O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil: uma aproximação possível |
| Autor | Melina Thais Da Silva Mendes | Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues | Rosemary Guilardi da Silva |
| Orientador | Prof ^ª Dra. Márcia Duarte Galvani | Orientadora: Dra. Fabiana Cia | Prof ^ª . Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa |
| Universidade | Universidade Federal de São Carlos | Universidade Federal de São Carlos | Faculdade de Educação/UNB |
| Ano | 2016 | 2015 | 2008 |
| Site de busca | CAPES | Biblioteca Digital | CAPES |
| Palavras-chaves | Educação Especial. Ensino Colaborativo. Adaptação Curricular. Educação | Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais. Educação Infantil. Atendimento | Educação Infantil. Educação Especial/Inclusão. Qualidade. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento |

| | | | |
|--|--|-------------------------------|----------------------------|
| | Infantil. Deficiência Intelectual. | Educacional Especializado. | Especializado de Apoio. |
|--|--|-------------------------------|----------------------------|

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações 2020.

Dos trabalhos apresentados nas duas plataformas de busca, optamos pelos quais se aproximaram a proposta da supracitada pesquisa.

Melina Thais Da Silva Mendes em sua dissertação expôs sobre o “Ensino Colaborativo Na Educação Infantil Para Favorecer o Desenvolvimento da Criança com Deficiência Intelectual”, dispõe das palavras-chave: Educação Especial, Ensino Colaborativo, Adaptação Curricular, Educação Infantil e Deficiência Intelectual.

Discorre sobre a necessidade da inclusão das crianças com deficiência, desde a Educação Infantil, com o objetivo de descrever e analisar, o processo de intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum, e o professor de Educação Especial. Desse modo, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades, com os limites e possibilidades na visão do professor de Educação Infantil, do ensino comum e do professor de Educação Especial.

A abordagem foi qualitativa, colaborativa e com a finalidade de contribuir para formação continuada dos professores, reflexões sobre as práticas pedagógicas. Segundo a autora, os resultados revelaram a necessidade de maiores informações sobre as temáticas e do uso de práticas pedagógicas, que considerem as características e maneiras de acesso ao conhecimento da criança com deficiência intelectual; a reflexão constante. A autora enfatiza que o ensino colaborativo e a adaptação, contribuem na melhor participação e permanência nas atividades, favorecendo o desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil.

A segunda dissertação estipulada, da autora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues, aborda sobre a escolarização das crianças com deficiência na Educação Infantil, sobre a necessidade de suscitar atendimentos diversificados, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado e sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, esse para as crianças de até 06 anos de idade. Suas palavras-chave apontam: Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

O objetivo primordial da pesquisa foi descrever e analisar como se dá o AEE nas SRM para as crianças de pré-escola e a participação dos professores do ensino comum.

A coleta de dados se deu por meio de roteiro de entrevista em creches e pré-escolas, com os dados qualitativos obtidos nas entrevistas e por meio da observação, que foram analisados a partir de categorias previamente estabelecidas. Foi concebível constatar que os pais estavam satisfeitos com os resultados obtidos com suas crianças, porém, reivindicavam o escasso contato com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

As professoras do ensino comum perceberam a importância do trabalho em consonância ao professor especialista, contudo, apenas uma das participantes mantinha contato direto com a professora da SRM. As estratégias de trabalho como os jogos pedagógicos, ficaram evidentes na pesquisa sobre a prática das professoras em sala de aula comum.

A outra obra selecionada foi “O professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil: Uma Aproximação Possível sobre a atuação de uma professora especialista atuante na Sala de Recursos Multifuncionais em uma instituição pública de Educação Infantil”.

As palavras-chave utilizadas foram: Educação Infantil, Jogos Pedagógicos e Sala de Recursos Multifuncionais. A metodologia utilizada foi qualitativa de caráter exploratório, por meio de entrevistas semiestruturadas e com perguntas abertas, cujo objetivo geral, concerniu por identificar de que forma o Jogo Pedagógico contribui, para a melhoria da aprendizagem das crianças com deficiência da Educação Infantil em uma escola regular, com uma abordagem inclusiva.

No início das entrevistas semiestruturadas, se deu a adesão das seis professoras da Educação Infantil, porém, como explicitado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), ficou à disposição das participantes a desistência em qualquer etapa da pesquisa, que veio a calhar com uma das partícipes.

Houve a análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e fichas do atendimento Educacional Especializado. Deduziu-se que há um entendimento sobre o trabalho em equipe, que há espaço para progresso no que diz respeito ao atendimento à criança.

Haja vista, sobre as pesquisas realizadas com o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil, de forma colaborativa entre os profissionais, tendo como suporte os jogos pedagógicos. Os trabalhos selecionados nos respaldaram acerca

de algumas inquietações, tanto dos professores especialistas quanto os do ensino comum. Conseqüentemente, inferimos mais oportunidades para organizar investigações sobre as lacunas e contradições, diante dos resultados obtidos com esse trabalho, pelo estado da arte.

Este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, pontuamos sobre o Ser⁵ criança, de acordo com a sociedade em que está inserida. Dialogamos sobre a singularidade de cada uma em suas necessidades e habilidades têm de ser respeitadas e evidenciadas respectivamente por meio de estímulos ao seu desenvolvimento, garantir do seu direito de aprender brincando.

No segundo capítulo empunhamos a necessidade da educação voltada para a criança, de que forma tem sido apresentada na atualidade – início do século XXI. Contatamos sobre a criança com deficiência, de como foi tratada e como é reconhecida na atualidade.

Já no terceiro capítulo, trazemos as análises sobre as falas dos sujeitos em uma redução ideográfica e nomotética, o que a pesquisa na perspectiva fenomenológica nos permite. Sob o olhar do professor de Educação Infantil, pretendemos esclarecer as contribuições da ludicidade com os jogos pedagógicos, esse em sua prática de ensino e aprendizagem para crianças com deficiência.

Almejamos ao fim dessa pesquisa, esclarecer de que forma os jogos pedagógicos contribuem como suporte às aprendizagens de crianças com deficiência na Educação Infantil.

⁵ Isso significa que o “é” não se deixa aprisionar no instante do seu acontecimento; que não é estático; que sempre traz consigo o que antecipa em termos de possibilidades de acontecer e o que realizou em acontecimentos pretéritos e retidos na lembrança e em suas expressões sociais, históricas e culturais. Em uma palavra: ele é, sendo. (BICUDO, 2011, P.13).

1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Neste capítulo, abordaremos algumas concepções do Ser criança em alguns tempos históricos. É fato que as concepções de crianças e infâncias variam de acordo com a época, isto posto, iniciamos com as contribuições do autor Ariès, pesquisador francês que realizou a maior parte das discussões sobre a história da infância, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960. O autor afirma que a sociedade medieval “ignorava” a infância ao nosso olhar de entendimento do momento, ou seja, faltava um sentimento de infância que compreendemos no século XXI, a consciência da particularidade infantil. Esse “descaso” seria explicado pela alta taxa de mortalidade, que dificultava a formação de vínculos afetivos entre pais e filhos.

Afirma:

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. (...) Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 2018, p. 05).

Ao considerar que a criança sempre existiu, houve época em que era vista de forma diferente do que observamos hoje, anteriormente considerada um ser de “menor valor” e alta taxa de mortalidade infantil, o que caracterizava a criança como um ser não integrante da família. Conquanto, o autor destaca que existia um sentimento superficial pela criança, chamado “paparicação”, reservado a ela em seus primeiros anos de vida, a criança era vista como “algo” engraçadinho. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como se fosse um animalzinho, um macaquinho impudico.” (ARIÈS, 2018, p. 5).

O autor demonstra que nos séculos XVI e XVII, a concepção de infância era centrada na inocência e fragilidade infantil, que somente no século XVIII, instaurou-se uma nova concepção de infância dita moderna, onde a aprendizagem da criança deixa de ser exclusivamente na vivência com o mundo dos adultos.

Em sua obra, percebemos o avanço do trato às crianças por meio dos estudos que Ariès (2018) realizou: obras, pinturas, retratos, registros de igrejas e testamentos. Intentou compreender como a criança era retratada nesses documentos. Seus estudos revelaram

que a infância está ligada diretamente às formas pelas quais as sociedades se organizavam, produziam sua riqueza e preservavam valores e cultura.

Diligenciou-se que o conceito de infância foi determinando-se historicamente, de acordo com as formas de organização de cada sociedade, do contexto em que estiver inserida. Ademais, o que consideramos hoje como um legítimo “descaso”. Trata-se do entendimento e compreensão possível à época.

O sentimento de infância se concretiza a partir da diversidade e simultaneidade incontinente. (SARMENTO, 2004). Evidencia-se:

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Dessa forma, a criança deve ser compreendida como agente de cultura que compõe seu mundo social, ainda que se considere o fato de que essa construção de mundo tem influência de seu contexto social, histórico e cultural organizado pelo mundo adulto. Afirmar Sarmento (2006, p. 19) que “[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social.” Portanto, trata-se de compreender a criança como produtora de culturas, num processo em que sofre influência da sociedade e dos sujeitos de outras gerações, com as quais convive ao mesmo tempo as influencia.·.

Segundo (SARMENTO, 2004) a compreensão sobre a infância está diretamente ligada às relações entre as crianças e os adultos, pois o mundo em que vivemos está em constante desenvolvimento e sujeito às mudanças. Discorre:

[...] a geração da infância está, por consequência num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída de seus actores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 336).

Kuhlmann Junior (1997) visa entender a criança em seu meio social:

[...] considerar a infância uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas,

localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JUNIOR, 1997, p. 10).

A predileção pela infância veio com o passar das etapas, após décadas, com experiências e sensações que o convívio com as crianças desperta. A palavra infância em seu advento estava associada à falta da capacidade de participar de todas as funções. A criança sempre existiu, mas não o sentimento pela infância. (CARVALHO, 2013).

Três palavras definem a criança no grego clássico: *téknon*, *país* e *neós*. *Téknon* provém do verbo *tikto*, que significa dar à luz, “parir” e está ligada a família. *País* significa alimentação, essa palavra deu origem a outras: *patér* que significa “quem alimenta”, *paidagogós* com o sentido de “quem conduz a criança”, “pedagogo” e *paideia*, com o sentido de “cultura” e “educação”. *Neós* está relacionada à “recente”, “novo”, “mudança” e significa “jovem”. (CASTELLO E MÁRCICO, 2006).

Para os gregos a infância trazia mais de um sentido, não tinha um significado próprio, de maneira singular.

De nenhum desses três campos tiraram um substantivo abstrato como poderiam ter sido *teknía*, *paidía* ou *neía*. Talvez por respeito ao fato das crianças não nascerem apenas de palavras ou delas providos, deixaram a própria infância sem palavra. (KOHAN, 2009, p.43).

Na ótica de Platão, a Educação Infantil era fundamental e de cunho político, pois o adulto já estava educado, sua estratégia para a modificação política era fundamental a educação da infância, pois não há mudança política, sem mudança educacional. (KOHAN, 2004).

Foi caracterizado por Platão a infância da seguinte maneira (KOHAN, 2009).

- a) A possibilidade frente à realidade. Uma criança é, antes de qualquer outra coisa, um membro potencial da polis, a possibilidade de um futuro cidadão. Quanto mais se retrocede na vida humana, mais ela se encontra vazia de realidade e mais plena de possibilidades. Portanto, quanto antes começa o processo de formação, de preenchimento dessas possibilidades inatas, muito melhor, na medida em que o material será mais tenro e maleável para receber as formas de um educador deseje lhe imprimir.
- b) A inferioridade frente à superioridade. As crianças não participam do que para Platão são as formas superiores da alma humana, que dão lugar aos valores supremos da polis. Por não participar do logos, as crianças são “menos” que os adultos, varões, atenienses. A inferioridade da infância é de diversos registros: epistemológico, antológico e político.

c) A exterioridade perante a interioridade. Frente ao adulto superior, a criança interior fica excluída de diversos âmbitos: político, ético, cognitivo, epistemológico, estético. Desde o interior de um logos que estabelece os limites de si próprio, o fora e o dentro, os que pertencem e os que não, Platão coloca as crianças, junto a outros grupos, como as mulheres e os escravos, fora dos limites da pólis: a infância é uma das formas da alteridade que uma interioridade central separa e manda para fora.

d) O material para os sonhos políticos. Platão considera a educação da infância, das melhores naturezas infantis, a estratégia principal para levar à frente sua utopia política; em poucas palavras, é através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a pólis dos que já estão no mundo. Os que já estão no mundo formam os que chegam ao mundo para que façam uma pólis mais justa, mais bela, melhor. (2009, p.44-45).

A infância passou então a ser parte das “utopias dos sonhos políticos e dos filósofos e educadores” da época.

Entre os discípulos de Platão, Aristóteles também estudou a infância, considerou a criança como “um adulto em potência”, incompleta, cuja alcançará sua completude quando adulta. (CARVALHO, 2013).

Esse lugar aberto por Platão e Aristóteles para a infância foi consagrado e ampliado por certas vozes do ideário iluminista moderno: nele, a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida para representar, de um modo mais geral e paradigmático, uma possibilidade evolutiva do ser humano. (KOHAN, 2009, p.46).

Partindo dos parâmetros legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança deixa de ser criança com 12 anos de idade, “já a concepção de infância faz referência ao período da vida que vai do nascimento à adolescência [...] um conceito intimamente ligado ao de criança, mas que não se confunde com ele.” (BUJES, 2000, p.16).

Quando falamos de crianças estamos nos referindo a sujeitos históricos, que vivem numa cultura, que possuem características próprias, etc., que são construídos por dinâmicas sociais como a raça, o gênero, a classe social, a idade, a religião, etc. Falar da infância é referir-se a uma ideia, a um sentimento, a um modo de pensar a condição de ser criança. (BUJES, 2000, p. 16).

Foram muitas as definições de infância, a partir de estudos de grandes filósofos e educadores a infância é um momento da vida, que prepara o indivíduo para aquilo que ele ainda não é, a educação assume um papel importante em fatores de ética e de política,

a infância é mais que um momento de vida, é uma condição e dimensão do Ser. (CARVALHO, 2013).

A infância é um momento que prepara a criança para a vida adulta, para que seja um adulto completo e atuante na sociedade. A infância desta criança acontece no momento em que está sendo vivenciada, a criança é capaz de criar sua autonomia e identidade, carregando a compreensão do mundo nesta etapa da vida. (CARVALHO, 2013).

Fernandes e Kuhlmann (2004) diferenciam em seus estudos a infância e a criança, sobre a infância, declara:

A concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. (p.15).

Carvalho (2013) anuncia em seus estudos, que a infância é uma fase da vida, e o elemento constitutivo dessa fase é a criança.

Conceitua a criança como Ser integral em suas habilidades cognitivas, afetivas e motoras, de forma que todos esses aspectos a constituem como ser de direitos. Desse modo, pretendemos conceituar a etimologia da palavra criança e encontramos o Ser em criação, e/ou o ser humano no início de seu desenvolvimento. Almejamos conhecer como ocorre esse desenvolvimento da criança, suas particularidades cognitivas, afetivas e sociais em cada etapa do seu desenvolvimento.

[...] a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita - essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.165).

Avistar e perceber essa criança, suas potencialidades como um Ser ainda em formação que deve ser a partir de sua totalidade, mas que não pode ser tolhido de qualquer liberdade de expressão ou criação, no que tange o conhecimento. Reitera o autor:

A criança é o que nós acreditamos que ela é. Reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto

somos os criadores da mentalidade infantil. As relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção das intrasubjetividades. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Sobretudo, ressaltar que o significado de Ser criança varia condicionadamente a seu tempo histórico. Sua representação está diretamente ligada à forma que o mundo adulto se relaciona com ela.

A criança precisa ter seu espaço de aprendizagem e desenvolvimento garantidos, num ambiente seguro, com profissionais competentes e capacitados às suas peculiaridades, inclusive as que apresentarem algum tipo de deficiência. Portanto, dialogar não só com os textos de pesquisadores da educação, mas com outras ciências, dê exemplos: a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. Interferir que nos munifica de suporte para compreendermos como ocorre esse desenvolvimento da criança pequena, de que maneira essas informações podem contribuir com os educadores, para a organização e planejamento de suas práticas pedagógicas com qualidade, respeitar a criança em cada momento do seu desenvolvimento.

É importante que o professor esteja atento aos novos conhecimentos, para tanto identificar o desenvolver dessa criança diante da sociedade, sendo objeto de estudo da ciência ao longo dos tempos.

Na idade média, a criança era considerada um ser sem função afetiva ou de importante papel familiar. Menciona-se:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. (ARIÈS, 2006, p. 6).

Como afirmam Sarmiento e Pinto (1997) há uma disparidade de posições sobre o que tange o significado de criança e de infância. Respectivamente, enquanto considera-se que uma sempre existiu, a outra foi e é conceituada de acordo com as relações da sociedade sobre ela. Afirma:

A distinção conceptual e terminológica entre *infância*, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as *crianças*, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de

heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou como uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 23-24, grifo do autor).

A partir do século XVII ocorreu à eclosão do sentimento de infância, momento em que a criança foi inserida na sociedade, deixando de ser vista como um “adulto em miniatura”, que se instruía seguindo os adultos por meio de observação e participação em suas vidas cotidianas, capacitando-se exclusivamente na vivência com seus familiares, os atributos da vida diária. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser “misturada” aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.” (ARIÈS, 2018, p. 5). Era escolarizada enquanto se preparava a vida adulta social.

O segundo sentimento de infância conforme Ariès (2018) advém de fora do seio familiar, dos eclesiásticos ou dos homens da lei, para quem as crianças demonstravam ser seres frágeis e carentes de cuidados e disciplinas.

Segundo Oliveira, (2011) o desenvolvimento científico e expansão comercial que ocorria no período do Renascimento favoreceu o surgimento de diferentes visões sobre a criança e como ela deveria ser educada. “Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) acreditavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular à atividade da criança e associar o jogo e aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

No decorrer dos séculos a educação das crianças era de responsabilidade da família, em particular da mulher. A criança após o desmame era vista como adulta, com isso alcançava autonomia, ou seja, não dependia mais de um adulto para atender suas necessidades físicas, era inserida no meio social por meio das atividades cotidianas às quais passava a ajudar os adultos. (OLIVEIRA, 2011).

Conforme observamos na obra de Ariès (2018) a criança não era vista como um sujeito social, histórico e ativo, marcado pela contradição da sociedade na qual estava inserida, sendo cidadã, pessoa de direito que produzia cultura e nela era produzida, entretanto, com inferioridade ao sujeito adulto, sem identidade pessoal e sem valor. Com as transformações que ocorriam nos países europeus passando de uma sociedade agrário-mercantil para urbano-manufatureira, ocorriam vários conflitos entres as nações, afetando as crianças que eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos. Como consequência, surgiram os serviços de atendimento às crianças pequenas e abandonadas por suas

famílias, cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas que se implantavam com a Revolução Industrial.

Para Ariès (2018) essas instituições que cuidavam das crianças eram de carácter filantrópico, não tinham uma proposta instrucional formal, embora ensinassem canto, memorização de rezas, passagens bíblicas, exercícios chamados de pré-escrita ou pré-leitura, atividade para desenvolverem “bons hábitos” de comportamento, internalização de regras morais valores religiosos e autodisciplina. Em resumo a educação era feita por mães ou mulheres que ensinavam aos filhos dos operários a obediência, a moralidade, a devoção e o valor do trabalho. Neste contexto, as primeiras contribuições em prol da Educação Infantil eram no sentido de minimizar os índices de mortalidade e abandono das crianças pequenas.

Ariès (1981) destacou em sua obra, que o sentimento de infância surgiu com a modernidade, constituindo-se em uma categoria social, sendo a infância um período peculiar a vida. Porém, em seus estudos o pesquisador francês constatou que até o século XVI a criança ainda não ocupava um lugar significativo na sociedade.

A descoberta de infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2018, P.28).

Destarte, a partir dos séculos XVIII e XIX com o pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico decorrentes da expansão comercial, havia uma preocupação maior com a saúde e a higiene, surgiram então em vários países europeus a discussão sobre a escolaridade obrigatória, enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. As crianças passaram a ser o centro do interesse educativo, por fim, vistas como sujeitos de necessidades diferenciadas, requerendo um período de preparação para o mundo dos adultos.

Autores como Comênius (1592-1670), Rousseau (1721-1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952) entre outros pioneiros da educação pré-escolar, já se preocupavam com o “como ensinar” reconhecendo as necessidades diferenciadas das crianças em comparação com os adultos, dispondo de interesse a exploração de objetos e o jogo.

O diálogo desses autores nos permite refletir sobre a construção da imagem da criança, do professor, do desenvolvimento infantil e do processo de ensino e

aprendizagem, construídos ao longo da história que permeiam até hoje a formação e prática do professor de Educação Infantil.

Baseado nessas reflexões sobre a criança surgiram cada vez mais estudos sobre o seu desenvolvimento, bem como, as maneiras como essa criança aprende. Por essa razão, a necessidade de uma educação formal. A partir do século XIX, houve a compreensão da criança como categoria científica, notadamente positivista, infância concebida como produto do tempo, da natureza e da cultura. Isso se deve também às mudanças de compreensão sobre o mundo adulto. Referencia-se:

O grande desenvolvimento tecnológico experimentado no século XX provocou outras mudanças nas condições existentes para a educação dos pequenos. [...] Mães com maior qualificação educacional passaram a redefinir cada vez mais suas tarefas em relação à educação dos filhos, adaptando uma quase profissionalização de seu trabalho pedagógico doméstico, particularmente nas famílias dos estratos médios da população de países de capitalismo avançado. (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

A partir das ideias do autor, percebemos que o tratamento predisposto à criança varia de acordo com a época, cultura e sociedade em que está inserida e que, acompanha as mudanças do desenvolvimento tecnológico, político e econômico, entre tantos outros. Assim como qualquer pessoa adulta, a criança tem direito de ter assegurada sua condição de cidadão integralmente, desenvolver sua inteligência e sensibilidades culturais e sociais.

Assevero:

A criança tem o direito de ser pessoa e ser tratada como pessoa. Isso quer dizer que ela é matéria e espírito e só poderá realizar-se integralmente se forem atendidas as suas necessidades materiais e espirituais. [...], mas é preciso não ignorar também que, como ser humano, toda criança é dotada de inteligência, de vontade e de sensibilidade. [...] O desenvolvimento da inteligência, da vontade e da sensibilidade é que irá definir a forma de integração da criança na comunhão humana. (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.22).

Assim também foi a realidade da visão sobre as crianças com deficiência. Afirma que na antiguidade, havia dois tipos de tratamento destinados às crianças com deficiência.:

Extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários;

Proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra. (HONÓRIA; FRIZANCO, 2009, p.7).

Quando as crianças eram vistas como um fardo ou sem possibilidades de subsistência e independência poderiam ser descartados à própria sorte ou até executados. “A lei das XII Tábuas autorizava os patriarcas a matar seus filhos com deficiência. O mesmo ocorria em Esparta, onde os recém-nascidos frágeis ou deficientes eram lançados do alto do Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude). (HONÓRIA; FRIZANCO, 2009, p.8).

A criança demonstra suas necessidades e peculiaridades, simultaneamente à indagação: Quem são as crianças no nosso espaço tempo? “Toda a criança é um ser humano, um indivíduo que dependeu de outros para se revelar que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida”. (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.26).

De ora em diante, surgiu um novo sentimento de infância, momento em que as pessoas começaram a ter uma consciência da particularidade infantil, deixando a criança de ser vista como um “adulto em miniatura” e sim com suas peculiaridades diferentes do adulto. Inicia-se então a educação formal voltada à criança.

No Brasil, século XIX, “aparecem algumas posições históricas em face da Educação Infantil, que iriam se arrastar na atualidade, o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.” (OLIVEIRA, 2001, p. 93).

Como afirmou Oliveira (2011) o fim do século XIX e início do século XX traz um aumento do atendimento à criança, com o pensamento higienista voltado à preocupação com a saúde pública, surgindo à necessidade de ampliar o atendimento nas escolas infantis e jardins de infância, devido à demanda de mães que precisavam deixar seus filhos para trabalhar.

Ainda no século XX aconteceram debates importantes sobre a Educação Infantil com o movimento do escolanovismo⁶, ao passo que o Brasil também passava por mudanças em sua política e economia, tal qual em aspectos sociais. Em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, suscitava a proposta de uma educação igualitária para meninos e meninas e a “necessidade de um ensino ativo, laico, gratuito e obrigatório.” (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Essas mudanças foram implementadas, as demandas por escolas primárias aumentavam em virtude do crescimento do mundo do trabalho para as mulheres. A LDB

⁶ Movimento educacional em oposição à escola “tradicional”.

(Lei 4024/61) priorizou o atendimento de crianças até sete anos de idade em jardins de infância e maternais, bem como estimulou as empresas privadas dar suporte no atendimento aos cuidados infantis, para suas mães trabalhadoras. “Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60.” (OLIVEIRA, 2011, p. 102).

As famílias que necessitavam desse serviço cresceram, dessa forma, aumentou a pressão sobre o poder público para ampliar o atendimento às crianças de diferentes classes sociais. Deste modo, a discussão sobre os aspectos sociais que envolviam a escolarização e a busca pela democratização da escola pública. Em 1988 a Constituição Federal garantiu “o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade” em creches ou pré-escolas.

No intuito de garantir o direito de perpetuar às crianças seu direito a uma infância de qualidade, o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, que preconiza a proteção da criança em sua integridade, surgiu intervindo para garantir que nenhuma criança ou adolescente sejam negligenciados em seus cuidados básicos, sendo dever da família, da sociedade e do Estado manter os cuidados básicos à saúde e ao bem-estar de forma geral. Fica assegurado o direito à criança e ao adolescente, conviver com seus pares de forma segura e saudável, tendo acesso à alimentação, educação, cultura e lazer.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65. (BRASIL, 2010).

Este artigo da Constituição Federal precede o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu em 13 de julho de 1990, a partir da necessidade de definir quem é a criança e o adolescente, em sua idade cronológica. Garantiu a ampliação de direitos das crianças e adolescentes no Brasil e se aplicou a todas as crianças, independente de quaisquer fatores, como sujeitos de direitos, assegurando condições igualitárias e garantias fundamentais dignas de convivência em sociedade.

O Marco Legal da primeira infância preconizou o estímulo ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade, estabelecendo diretrizes e princípios para implementação de políticas públicas para a primeira infância. Esta lei, nº 13.257 de 8 de

março de 2016 surgiu prevendo a implementação de políticas públicas voltadas às crianças, que estavam na primeira infância, considerada até os seis primeiros anos de vida.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2016).

As políticas públicas deverão atender as crianças em sua integralidade, na condição de sujeitos de direitos e cidadãos em suas respectivas faixas etárias para que sejam tratadas como prioridades perante a sociedade, sendo de responsabilidade não só da família, mas da comunidade, sociedade e poder público. Segundo Estatuto da criança e do adolescente:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade [...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, p. 19-20, 2017).

Dentre os direitos fundamentais preza-se à criança o direito de Ser criança. Direito de pensar, agir, brincar, explorar e participar ativamente da sociedade que a acolhe. Neste sentido, prioriza-se a criança em sua vivência da infância em sua totalidade, respeitar, explorar e estimular suas potencialidades em seu mundo lúdico.

Contudo, notamos ao longo dos estudos realizados, que as infâncias não são iguais a todas as crianças, é preciso refletir sobre as condições de vida de cada uma em suas realidades específicas. Dessa forma, conferenciar quem são essas crianças em suas diferentes infâncias.

1.1 As diferentes e múltiplas infâncias

A diversidade cultural engloba entre tantos aspectos, as brincadeiras e os brinquedos como elementos culturais, para tanto, é preciso conhecer e respeitar essa pluralidade que as crianças trazem consigo.

A realidade em que nossas crianças estão inseridas devem ser levadas em consideração, pois o aspecto cultural de cada região faz parte do cotidiano desses indivíduos, isto posto às necessidades individuais.

As crianças com deficiência possuem suas singularidades, não obstante, são crianças em sua totalidade.

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. (BRASIL, 2004a, p. 19).

Considerar pertencer ao grupo do qual faz parte, é fundamental para sua participação e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN JUNIOR 2007, p. 30).

Ao reverberar sobre a criança da cidade interiorana, onde o brincar por vezes é mais livre, deparamos com crianças nas ruas, soltando pipas, jogando bola nos campos de futebol, brincando com bolinhas de gude e andando de bicicleta; até o tempo cronológico parece ser diferente das grandes cidades e capitais, nas quais as ruas são tomadas por automóveis, o espaço do brincar se reduz aos quintais ou playgrounds dos prédios e condomínios.

As crianças do campo, onde seu brincar se faz outro, muitas vezes se difundem ao trabalho e às atividades ligadas aos tratos dos animais. Tal como a criança indígena, que tem sua cultura diferente dentro de cada etnia, sendo sua aldeia em área preservada, ou urbana.

Esta circunstância para algumas comunidades pode ser vista como uma brincadeira, para outras não. É relevante considerar as diferenças culturais das crianças advindas de famílias estrangeiras, em que muitas vezes tem como língua materna a de sua família, seus costumes e brincadeiras também podem variar, entre tantas outras diferenças e condições.

A todas as crianças é ofertada a garantia de direitos de ser tratada igualmente. Igualmente, refere-se ao direito de ser único em suas peculiaridades, necessidades e habilidades. A mesma garantia de direitos é designada às crianças com deficiência. No Estatuto da Criança e do Adolescente fica garantido:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...].

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 01).

Faz-se importante salientar que nenhuma criança deve ser tratada de forma discrepante, mas igualmente em suas diferenças. Historicamente buscar minimizar essas desigualdades entre as infâncias, sejam elas de forma social, étnica, racial, cultural, com ou sem deficiências.

Kishimoto (1993) afirma que enquanto os filhos de classe alta, os ricos, podiam brincar apenas em suas casas e seus quintais, os filhos dos imigrantes e dos operários faziam das ruas a extensão de seus lares.

Os jogos tradicionais de rua não tinham melhor sorte. Repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, permaneciam redutos de crianças pobres, acusadas de criminosas. A ideia do jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção. (KISHIMOTO, 1993, p. 72).

A partir das ideias da autora, percebemos que as infâncias não são as mesmas para todas as crianças, tão pouco as crianças são vistas de igual maneira na mesma sociedade.

As concepções contemporâneas sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; compreendendo-a em sua multiplicidade e indivisibilidade. (BRASIL, 2017, p. 30).

Compreender quem é essa criança é exercer o respeito ao seu direito de Ser e desfrutar de sua infância, com a devida importância do brincar e da ludicidade, que se faz presente em seu desenvolvimento integral, inclusive no seu direito à aprendizagem cultural e científica.

1.2 Criança, infância e ludicidade – jogos e o brincar.

Ao compreendermos a criança como Ser que brinca e que o brincar é a essência da infância, num ato intuitivo e espontâneo, os jogos, brincadeiras e brinquedos fazem parte do mundo da criança nessa fase. Alguns dos aspectos que marcam a infância são os brinquedos e brincadeiras, independente da época, cultura ou classe social.

Vendrame e Paula (2017) afirmam que o brincar é uma atividade natural, constituindo uma peça importantíssima em sua formação, como cidadão, proporcionando à criança conhecimento, valorização e sentimento de pertencimento.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Por meio do brincar, a criança compreende e participa do mundo de forma ativa e construtiva em sua imaginação e criatividade, desenvolve sua capacidade de pensar e reorganizar suas experiências e vivências. “O brincar é fundamental a infância e é um caminho para o desenvolvimento e um meio natural que permite à criança explorar seu mundo, e possibilita a ela se encontrar, conhecer os seus sentimentos, suas ideias e sua forma de agir e reagir no mundo.” (VENDRAME; PAULA, 2017, p.124).

É a partir do jogo que a criança consegue estabelecer relação dos novos conhecimentos com aqueles que traz consigo, outrora vivenciados. Os jogos devem ser elaborados sob a sensibilidade de que a criança será capaz de participar ativamente do jogo a ela disponibilizado, que esta participação não seja forçada, seja abordada de maneira elaborada para que se sintam atraídas a jogar.

O jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2000, p. 05).

Sob a perspectiva de Kishimoto (2011) há diferentes significados de jogo, pode ser definido sob a ótica de culturas diferentes, onde se remete ao uso de acordo com a vida cotidiana e o uso social da linguagem, pelas regras que os regem, onde se identifica uma estrutura sequencial que define sua modalidade ou pelos objetos que o constituem. “Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que as caracterizam.” (KISHIMOTO, 2011, p. 20).

Os jogos e as brincadeiras permitem às crianças vivenciarem a realidade de seu cotidiano de forma lúdica, nas brincadeiras do faz de conta e nas brincadeiras de referência, dia a dia ocorre à inserção de novos saberes e circunstâncias. Com a acessibilidade às tecnologias, as crianças têm cada vez mais informações em diferentes meios de comunicação; os brinquedos e brincadeiras se modificam ao longo do tempo.

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1994, p. 107).

O jogo é atribuído em contextos diferenciados, no contexto social e com o intuito de favorecer o conhecimento de determinada cultura. No sistema de regras, o jogo é caracterizado de acordo com as estruturas que a regem. O jogo também pode ser reconhecido como o próprio objeto que o compõe, entre tantas outras possibilidades e perspectivas.

“[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Observando as brincadeiras de referência que as crianças se propõem a brincar, nos permite perceber suas relações com o mundo e com seus familiares. Quando uma criança convida outra para brincar com ela, este convite se estende a fazer parte de sua rotina ou para a troca de seu conhecimento de mundo e de suas vivências culturais.

O brincar está ligado à motivação e intencionalidade da criança naquele momento, em divertir-se, em estar com o outro e ou com o objeto brinquedo na interação. “O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. ” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Ao analisar a ludicidade, se faz necessário esmiuçar situações “didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos estudantes e que reconheçam o conhecimento que eles já possuem e que façam a ponte entre este saber com o que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender. ” (WEISZ, 2005, p. 13). Consequentemente, estimular o aprendiz, como ser pensante e ativo, a criar estratégias para solucionar problemas que aparecem no decorrer dos jogos.

Toda criança independente de sua cultura, realidade ou condição social necessita brincar e interagir com seus pares, pertencer a um grupo e estar em ambiente familiar. Ter liberdade de sentir, comunicar e expressar seus sentimentos. Ao separar o mundo adulto do infantil, e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade observou a importância da criança que brinca, e que precisa de uma educação formal para se desenvolver em suas características físicas, sociais, cognitivas e culturais.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA

A Educação Infantil é um direito da criança, é na infância que a criança se expressa na linguagem do brincar; dentro do ambiente da escola ela também deve ser tratada como criança, onde o espaço e o tempo sejam respeitados, assim como seu direito de imaginar, expressar-se e interagir.

Nem sempre a Educação Infantil teve caráter educacional, mas sim assistencialista. Mas a partir da Constituição Federal, ficou especificado que o acesso à Educação Infantil é de responsabilidade do estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Diante do exposto, é importante ressaltar que anterior a esta data, não havia obrigatoriedade do estado quanto à Educação Infantil. Somente a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, passa a ser obrigatória a oferta e frequências nas instituições de ensino.

A LBD 9.394/1996 trata da Educação Infantil nos artigos abaixo citados da seção

II:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, P. 16).

Alterada pela Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, no artigo 29 que estabelece a idade de até 05 anos de idade para a Educação Infantil. No Art. 30 afirma

que a pré-escola será ofertada para crianças de 04 e 05 anos de idade. No art. 32 define o ensino de 09 anos obrigatórios para a Educação Básica. O objetivo central é o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, em que as crianças possam dominar a leitura, a escrita e o cálculo. Assim como, reforçar os valores, vínculos familiares, solidariedade e tolerância. Compreender e participar do meio social em que vive.

No Art. 11 da LDBEN, é evidenciado que a Educação Infantil fica a cargo dos municípios:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

V - Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, s/p).

O Art. 21 da LDBEN (9394/1996) expõe o pertencimento da Educação Infantil ao sistema educacional, compondo a Educação básica.

I - Educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - Educação superior. (BRASIL, 1996, s/p).

Em 2014, a Educação Infantil passou a ser de total responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Em 2019, com o Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019, os Centros de Educação Infantil (CEINFS), passaram a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIS), assegurando o direito à todas as crianças e seu desenvolvimento integral associando processo educativo ao cuidar e educar.

Na etapa da Educação Infantil, os sistemas de ensino devem acolher no Atendimento Educacional Especializado as crianças com desenvolvimento atípico e que necessitem de atenção especializada em programas de estimulação pedagógica precoce, para complementação aos que apresentem impedimentos de longo prazo, ou suplementação de ensino para os que apresentem precocidade e autodidatismo. Essas providências justificam-se pelo propósito de aproveitar a plasticidade neural – característica dessa fase – no intuito de possibilitar que essas crianças, pelos ganhos decorrentes da participação nesses programas,

tenham melhores condições de desenvolvimento ao ingressarem nas etapas de escolarização posteriores. (BRASIL, 2020, p.77).

O anseio do meio social sugere novas formas que asseguram a presença e a participação de pessoas com deficiência na comunidade, a fim da autonomia, empoderamento e imagem social dessas pessoas. (MENDES, 2006). Desta forma, a Educação Especial na modalidade Inclusiva:

Objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. [...]... aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre ensino comum e a educação especial (OLIVEIRA, I., 2011, p. 32).

Entre os objetivos da Educação Especial na escola, é a constituição da identidade da pessoa com deficiência. A escola é um local que propicia o conhecimento historicamente acumulado, em forma de conteúdos acessíveis a todas as classes sociais, espaço que realiza o diálogo, na qual o indivíduo com deficiência ou não, apropria-se do seu desenvolvimento pessoal ampliado. (ALMEIDA, 2016).

2.1 Educação Infantil

Ao garantir o direito e acesso à educação, a Educação Infantil no século XXI, pretende atender a todas as crianças igualmente, conforme registrado nos documentos que regem os direitos fundamentais da criança, como a Constituição Federal (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996). Considerando tratar com igualdade, na perspectiva de iguais oportunidades às diferentes crianças, atendendo-as em suas necessidades e peculiaridades individuais.

A escola para a criança é mais um espaço social de suma importância para que aprenda a enxergar com seus próprios olhos. Ter garantido seu espaço de fala, de comunicação e expressão, nas suas relações com o outro, seja com o adulto, seja com seus pares, bem como na multiplicidade de conhecimentos.

Para tanto, é preciso desvencilhar pensamentos de outrora sobre a criança. No nosso Estado de Mato Grosso do Sul, a Educação Infantil era de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, há pouco tempo transferiu-se à Secretaria de Educação.

Em Campo Grande, a Educação Infantil também esteve ligada ao assistencialismo:

A primeira creche de Campo Grande surge no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança, localizada na Rua Dom Aquino, 392, com capacidade para 105 crianças, conveniada com a Prefeitura de Campo Grande. (MOTTI, 2007, p. 77).

No trecho da autora, fica evidente a educação para a criança começou com base assistencialista e perdura por muitos anos, até que se tornou obrigatoriedade por parte dos municípios:

[...] até dezembro de 2013, após 17 anos da aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394), em que a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino, como a primeira etapa da educação básica, o município de Campo Grande ainda mantinha o atendimento à criança pequena, nos 96 Centros de Educação Infantil (CEINFs), vinculados à assistência, uma vez que os CEINFs possuíam gestão compartilhada entre a SEMED e a Secretaria Municipal de Assistência Social. (NOGUEIRA, 2014, p.35).

Após a obrigatoriedade, o município tem se articulado por meio de formação continuada junto aos professores da Educação Infantil, com isso, atender as crianças dos Centros de Educação Infantil e da Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais.

O Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil:

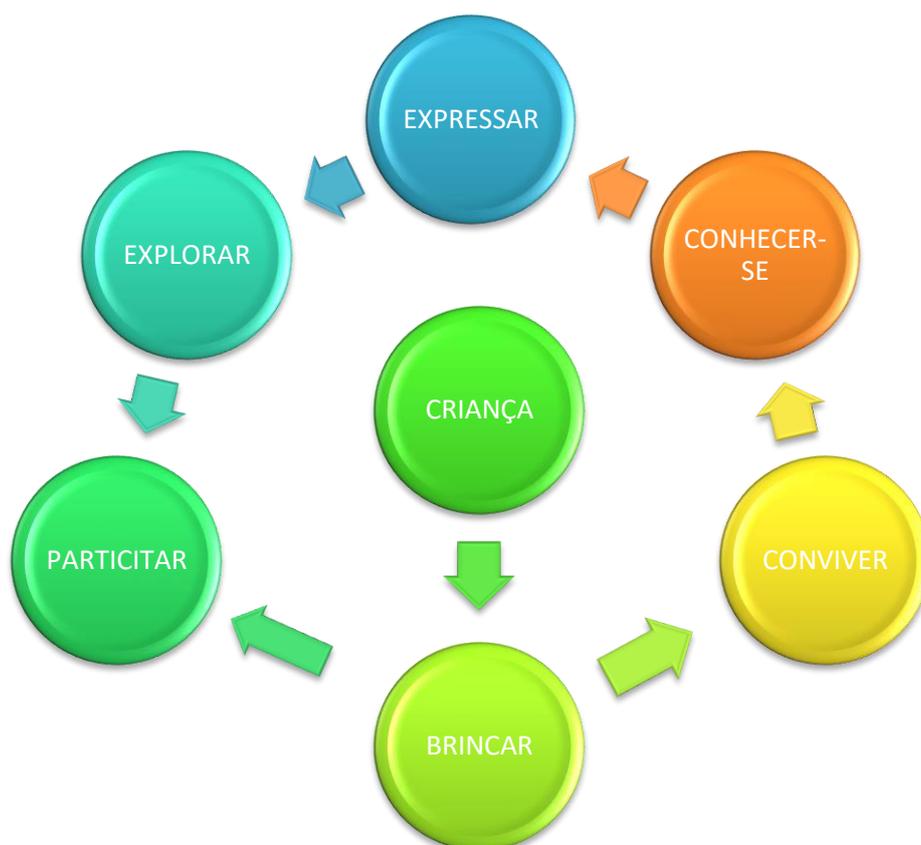
Artigo 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...]VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças

com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Essas mudanças nas concepções sobre a criança trouxe a necessidade de refletir e garantir alguns direitos fundamentais para o Ser social na infância, principalmente no campo Educacional. Outra conquista foi para o acesso e permanência da criança com deficiência, garantir acessibilidade tanto do espaço físico quanto do que for necessário à no espaço educativo.

Em um dos documentos norteadores como a Base Comum Curricular (BNCC), percebemos a intenção de mudanças no tratamento do ensino e aprendizagem das crianças, centrada em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Figura 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora com informações da BNCC, 2020.

A BNCC reconhece as especificidades de cada grupo em sua faixa etária e divide o atendimento em três fases:

Tabela 5 - Locais de atendimento

| ATENDIMENTO EM CRECHES | | ATENDIMENTO EM PRÉ-ESCOLA |
|----------------------------------|--|--|
| Bebês (zero a 01 ano e 06 meses) | Crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses) |

Fonte: Elaborado pela autora com informações da BNCC, 2020.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, os direitos e objetivos de aprendizagem foram elencados nos Campos de Experiências:

Tabela 6 - Campos de experiências

| | |
|---|---|
| O eu, o outro e o nós | Interação, relações sociais e autocuidado. |
| Corpo, gestos e movimentos | Consciência corporal. |
| Traços, sons, cores e formas | Sons, música e faz de conta. |
| Escuta, fala, pensamento e imaginação | Conhecer sua cultura e expressar-se com autonomia. |
| Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | Observar, investigar, explorar, relacionar números, quantidades e conhecer diferentes tipos de medidas. |

Fonte: Elaborado pela autora com informações da BNCC, 2020.

Esses Campos de Experiências são pautados nas competências gerais da Educação Básica e podem ser atribuídas às áreas Cognitivas, Comunicativas e socioemocionais.

Tabela 7 - Competências gerais da Educação Básica

| COGNITIVAS | COMUNICATIVAS | SOCIOEMOCIONAIS |
|--|------------------|------------------------------------|
| 1- Conhecimentos. | 4- Linguagens. | 7- Autonomia e autogestão. |
| Pensamento científico, crítico e criativo. | 5- Argumentação. | 8- Autoconhecimento e autocuidado. |
| Repertório cultural. | 6- Tecnologias. | 9- Empatia e cooperação. |
| | | 10- Responsabilidade e cidadania. |

Fonte: Elaborado pela autora com informações da BNCC, 2020.

Estas são competências que mostram ao menos teoricamente, a compreensão sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem centrada na criança, que dialoga com o mundo exterior em múltiplas interações onde o cuidar e o educar se fundem.

Deste modo, por entendermos que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil demanda certa flexibilidade, exige do professor uma postura indagativa em relação quanto e como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, se faz necessário que esses profissionais estejam instruídos, tanto pela formação autora, quanto pelas formações continuadas ao longo de sua carreira.

Quando possível é desejável que a criança frequente a escola de Educação Infantil, mas em nenhuma circunstância essas instituições educacionais podem ser dirigidas e conduzidas por profissionais sem qualquer especialização e que se limitam a “ficar” ou pior ainda “guardar” a criança por algumas horas. (ANTUNES, 2014, p. 30).

Segundo Bicudo (1983, p.97) “O professor deve ser autêntico, imaginativo e providenciar os recursos importantes e diferenciados para a aprendizagem. Sua postura deve ser a de aceitação do aluno em suas possibilidades.”

Para trabalharmos as questões e os sujeitos envolvidos no processo de ensino da criança, faz-se necessário compreender as melhores possibilidades de aprendizagem para essa faixa etária, aprender sobre necessidades, especificidades e possibilidades de compreensão, entre outros aspectos.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 1998, p. 59).

A realidade em que nossas crianças estão inseridas devem ser levadas em consideração no momento em que seus professores elaboram o planejamento, pois o aspecto cultural de cada região faz parte do cotidiano desses indivíduos. Sentir-se pertencente ao grupo do qual faz parte é fundamental para sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

As concepções contemporâneas sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; compreendendo-a em sua multiplicidade e indivisibilidade. (BRASIL, 2017, p. 30).

Ante o exposto, devemos considerar a pluralidade das nossas crianças, garantir um trabalho assertivo enquanto Educação Infantil, buscar respeitar a criança no seu direito de ser criança. Organizar um ambiente que propicie condições de aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental no processo educacional das crianças.

2.2 A Educação Infantil para as crianças com deficiência

Na Educação Infantil, a criança com deficiência deveria ter garantida a estimulação precoce e a interação com seus pares, bem como vivenciar situações que estabelecem condições primordiais para seu pleno desenvolvimento. Como assegura a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o Atendimento Educacional Especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008a, p. 16).

Porém, sabemos que, apesar de muitos avanços, esta realidade ainda está distante para atingir a grande maioria das unidades de ensino, pois as realidades não são as mesmas em cada localidade. Mudanças significativas sobre a Educação para a infância, que abordam as ações para as crianças em sua totalidade e de forma igualitária, são necessárias para a garantia de direitos aos espaços sociais.

As crianças com deficiência, independentes se são de natureza física, cognitiva, emocional ou sensorial, têm necessidades e condições de conviver, interagir, brincar, aprender, tocar e serem felizes, mesmo que isso aconteça de formas diversas das usualmente praticadas, pois são exatamente essas particularidades que as tornam seres únicos e singulares. (MONTEIRO, 2015, p.34).

Neste contexto, afirmamos que a Educação Infantil para as crianças, especialmente as com deficiência, exige uma postura inclusiva dos profissionais envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

A escola é fundamental para que a criança com deficiência seja acolhida em suas necessidades, e que tenha suas habilidades estimuladas para seu pleno desenvolvimento, de forma integral nos aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos, afetivos e motores. Para isso, é fundamental que o educador e os demais profissionais conheçam as necessidades de cada criança.

Uma escola destinada às crianças de zero a seis anos de idade, deve dispor de um ambiente rico em estímulos visuais, auditivos e outros. Valer-se de profissionais habilitados com isso de maior qualidade para todas as crianças. (MONTEIRO, 2015).

Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) acrescentam:

É preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 44).

No contexto social e educacional, a sociedade deve contribuir muito mais no sentido de desenvolvimento social, de trabalho e educacional, mesmo que seja possível admitir pessoas com deficiência em meios sociais. (MONTEIRO, 2015). Acrescentado por Ferreira e Guimarães (2003):

Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 44).

A Legislação ampara a inclusão, mas ainda existem muitas barreiras a serem rompidas para que haja a verdadeira escola inclusiva. (MONTEIRO, 2015).

O encaminhamento didático no Referencial Curricular da Educação Infantil (1998a), tem como eixo: “[...] o brincar como forma particular de expressão, pensamento, intenção e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.” (1998a, p. 13).

Na “inclusão de crianças pequenas”, proporcionar um atendimento às necessidades básicas da criança com deficiência no sentido de desenvolvimento sócio afetivo, físico, intelectual, visar o conhecimento que atende às necessidades de todas as crianças, é um desafio. (MONTEIRO, 2015).

Para o avanço do processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil Inclusiva para crianças com deficiência, deverá ter sempre adaptações e modificações durante o processo de ensino e aprendizagem. Mittler (2003) defende que: “[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 35).

Todas as crianças são únicas, e o que as define assim são suas singularidades, mesmo que a criança com deficiência tenha sua natureza física, cognitiva, emocional ou sensorial diversificada das usuais praticadas. Conforme afirma Monteiro (2015), toda criança tem necessidades e condições de interagir e brincar.

A importância da construção da pedagogia para a Educação Infantil, é oferecer o mais cedo possível às crianças com deficiência, condições de se desenvolverem como cidadãos de direito. (MONTEIRO, 2015). Essas possibilidades devem ser planejadas e disponibilizadas às crianças em diversos momentos educativos.

O educar na Educação Infantil, está relacionado ao fato das atividades integradas serem orientadas, estas atividades que visam a aprendizagem e brincadeiras, desenvolvem as capacidades interpessoais infantis de ser e estar com os outros. (MONTEIRO, 2015).

Com base na análise do currículo apontado por Kuhlmann Junior (1999):

Tomar a criança como ponto de partida da proposta pedagógica exigiria compreender que para ela conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada, pois a vida é algo que se experimenta por inteiro. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 65).

Estas afirmações resguardam para o contexto da Educação Especial, para que a criança com deficiência se desenvolva completamente, estas propostas pedagógicas e organização do currículo deverão ter adaptações como já dito anteriormente. (MONTEIRO, 2015).

Durante muito tempo as pessoas com deficiência foram tratadas à margem da sociedade, as crianças com deficiência eram muitas vezes deixadas à própria sorte, quando muito, recebiam caridade ou eram colocadas em cuidados da igreja ou internadas em hospitais. Cabe ressaltar que Oliveira (2011) nos diz que historicamente, foi construída a ideia de que a criança com deficiência deveria ser mantida separada das demais crianças que não tinham nenhum tipo de deficiência.

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não é apenas para promover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2010, p.228).

Cogitar uma Educação Inclusiva de qualidade, estimular e priorizar as diversas habilidades que cada criança compreende. Para tanto, primar neste trabalho, o fazer pedagógico da Educação Infantil, com olhar atento aos jogos pedagógicos e sua ludicidade, com isso oportunizar uma aprendizagem significativa ao mundo da criança com ou sem deficiência, compreender ser essa, uma das linguagens de acesso e compreensão do mundo infantil.

O professor mediador de ensino e aprendizagem, tem papel fundamental nas adequações⁷ de material de apoio pedagógico para as crianças, essas, que intervenha esmerilar as possibilidades da criança, tanto no que diz respeito às atividades como as vivências práticas cotidianas dentro do ambiente escolar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional: estratégias e orientações para a educação de crianças com deficiência, orienta-se o atendimento:

- Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial / Educação Infantil para suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas, ou centros de Educação Infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada através de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;

⁷ Adequação: elaboração do currículo conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças; (BRASIL, 2001, p. 24).

- Garantir condições de acessibilidade aos recursos materiais e técnicos apropriados: mobiliário, parques infantis, brinquedos, recursos pedagógicos, materiais de primeiros socorros, facilidade de acesso e de transporte, assim como a proximidade dos recursos comunitários de apoio, entre outros indispensáveis;
- Divulgar a visão de Educação Infantil, na perspectiva da inclusão pelos diversos meios de comunicação. As escolas especiais e os centros de Educação Infantil governamentais ou não e outras entidades congêneres, como também as instituições de ensino superior, podem constituir-se em efetivos elementos de cooperação nesse propósito;
- Realizar levantamento dos serviços e recursos comunitários institucionais como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- Conhecer as informações contidas no documento “Adaptações Curriculares – uma estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” – (MEC/SEF/SEESP/99), com vistas a buscar subsídios para adequar os conteúdos às necessidades de cada criança;
- Estabelecer parcerias visando ações conjuntas entre a saúde e a assistência social, garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- Promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades existentes no processo de inclusão;
- Solicitar consultorias ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP.
- Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com necessidades educacionais especiais conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 26-27).

Cabe ao professor do ensino regular, tratar com igualdade de condições em virtude de suas características, quaisquer crianças, inclusive as com deficiência. Prever que algumas deficiências exigem do profissional, adequações de materiais, com isso enriquecer seu afazer pedagógico.

A coleção Saberes e práticas da inclusão nos traz a seguinte afirmação:

A organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço: visam facilitar o processo de aprendizagem de todas as crianças na Educação Infantil mediante a organização de conteúdos e objetivos diversificados que atendam ao interesse de todos e às necessidades especiais. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem (BRASIL, 2004a, p. 23).

Desse modo, ambicionar o objetivo de transparecer o fenômeno que permeia o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, seu trabalho colaborativo iminente ao professor da Educação Infantil, por meio da confecção de jogos pedagógicos, tencionar de que modo os jogos contribuem para o ensino e aprendizagem das crianças do grupo 4 e grupo 5.

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. É fundamental que haja convicção dos professores quanto aos objetivos de uma proposta como essa, mas é necessário também um “manejo da turma” e uma postura crítica constante quanto às dificuldades sentidas e às dúvidas encontradas. Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-los aos demais colegas e à equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1992, p. 85).

Por conseguinte, propender o trabalho na Educação Infantil por meio dos jogos pedagógicos como um facilitador do ensino e aprendizagem, considerar o lúdico faz parte do universo infantil, quando uma criança tem acesso ao jogo, ela aprende de forma prazerosa, não somente os conceitos, mas habilidades práticas da vida cotidiana.

A sala de aula comum é o lugar onde as crianças aprendem com seus pares na troca de experiências. A criança com deficiência, dispõe de Atendimento Educacional Especializado para desenvolver suas habilidades, de forma adequada às suas necessidades. Esse atendimento deve ser realizado tanto na sala comum quanto na Sala de Recursos Multifuncionais.

2.3 A Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento à Educação Infantil

“É pela intencionalidade que podemos elucidar a estrutura da própria consciência imaginante. Só assim, se põe em relevo o ponto mais importante dessa vivência.”

(Edmund Husserl)

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço físico dentro das escolas, reservado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, decorrentes de algum tipo de deficiência auditiva, visual, intelectual, motora, com altas habilidades, superdotação ou transtornos do espectro autista.

Art. 14 A sala de recursos multifuncionais é um ambiente com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, cujo trabalho é realizado por professores especializados para complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (CAMPO GRANDE, 2018, p. 3).

O Atendimento Educacional Especializado é direcionado à criança com deficiência e envolve vários recursos e estratégias, realizado por um profissional que compõe a Educação Especial.

Art. 13 Entende-se por Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, preferencialmente na sala de recursos multifuncionais.

Parágrafo único. Nos centros de Educação Infantil, o Atendimento Educacional Especializado não será oferecido em sala de recursos multifuncionais, entretanto, se necessário, poderá ser oferecido nos diferentes ambientes da instituição de ensino. (CAMPO GRANDE, 2018, p.15).

Os estudantes que tem direito a este atendimento são:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL,2009).

Os Atendimentos Educacionais Especializados, ocorrem no contraturno ao que os estudantes estão matriculados no ensino regular, ofertado preferencialmente na escola de origem ou a mais próxima de suas moradias. Permanece ao encargo dos responsáveis, seus familiares a frequência das crianças na Sala de Recursos Multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, et al., 2010, p. 17).

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais, elabora o planejamento de trabalho voltado para o Atendimento Educacional Especializado, cuja finalidade desse planejamento envolve: “[...] a organização de situações de aprendizagem dos espaços das salas de recursos multifuncionais, bem como na interlocução do professor do ensino comum.” (VERDE, 2010, p. 18).

A formação do profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, tem sido oportunizada para os educadores que trabalham na área da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, com o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o AEE, em parceria com instituições públicas como por exemplo, a Universidade Federal do Ceará. Bem como as formações continuadas ofertadas pela rede de ensino Municipal de Campo Grande, Mato grosso do Sul.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL,2009).

Cabe ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com sua metodologia diferenciada e comprometimento com o desenvolvimento da criança, criar e propor situações oportunas ao aprendizado, na confecção de material didático pedagógico, concreto, com recursos visuais de alta e baixa tecnologia e com as tecnologias assistivas, mediante a um olhar atento às suas necessidades.

A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em propor situações problema que suscitem a necessidade de os alunos que apresentam deficiência intelectual desenvolverem estratégias de aprendizagem, para que possam acessar o conhecimento. (BRASIL, 2016, p.47).

O professor de AEE estimula entre outros, a independência e autonomia do estudante que atende, trabalhar sua autoestima, o desenvolvimento social e estimular suas habilidades. Para que o professor de AEE possa elaborar as melhores estratégias de ensino para seus estudantes, é importante ter como base o estudo de caso que é realizado com cada um, sob aspectos que envolvem seu cognitivo.

Por meio do estudo de caso, o professor pode confeccionar jogos que vão ao encontro das necessidades educacionais de seu discente, proporcionar meios de aprendizagem significativa e prazerosa. Mediante o estudo de caso é que o professor consegue abordar qual o estilo de aprendizagem melhor se adequa ao educando: se por observação, explicação do professor regente, com aulas práticas ou dispondo de abundantes recursos visuais.

[...] organização do AEE implica a necessidade de o professor conhecer o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual para que possa identificar se há necessidade de confeccionar, adaptar recursos pedagógicos ou utilizar recursos de comunicação alternativa ou tecnologia assistiva em situação de aprendizagem. (BRASIL, 2016, p.47).

O estudo de caso inicia-se com uma entrevista ao responsável por esta criança, identificar quais as barreiras tanto no contexto escolar, quanto no familiar este educando

enfrenta. Identificar aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e aprendizagem: relacionamento interpessoal com seus pares, relação com a escola, colegas e professores; interação e participação nas atividades escolares e quais as expectativas da família e dos professores, quanto ao desenvolvimento desta criança.

Esta organização também é feita de forma colaborativa, com os professores regentes envolvidos diretamente com cada criança com deficiência. A parceria acontece por meio da comunicação e diálogo entre os envolvidos, investigar as melhores estratégias de ensino e aprendizagem para as crianças, com um olhar atento, respeitar suas singularidades e entrever a possibilidade de sanar ou ao menos minimizar, as dificuldades de aprendizagem detectadas nessas turmas.

No trabalho entre os professores regentes e o da Sala de Recursos Multifuncionais, sobressai a troca de conhecimentos e de experiências, que cada profissional envolvido nesse processo carrega consigo. Este trabalho pode ser realizado em parceria entre os professores de sala comum, professor AEE, professor de apoio e equipe técnica, por meio da construção conjunta de caminhos metodológicos de ensino, da elaboração do plano de aula, incluir a organização do tempo e da diversificação das atividades.

No ambiente de sala de aula comum, o ensino colaborativo proporciona ao professor um tempo maior para refletir sobre sua prática, com possibilidade de explorar novos caminhos de aprendizagem que promovam o saber da criança, sem deixar de mencionar que a troca de experiência pode e deve ser transformada em conhecimento. No Atendimento Educacional Especializado, o ensino acontece de forma colaborativa:

[...] o ensino colaborativo consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino [...] (FERREIRA, 2007, p. 1).

Visto que, é na avaliação do contexto escolar que o professor da SRM fragmenta informações, inclusive por meio de observação estimar o grau de defasagem acadêmica que seu discente apresenta contribuir com o estudo de caso, analisar quais intervenções podem ser realizadas, proporcionar ao professor especialista uma melhor elaboração do Plano de AEE.

Uma importante colaboração a ser realçada sobre o trabalho do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, é a interlocução com os demais profissionais e componentes do ambiente escolar, ceifar barreiras atitudinais perante às deficiências. Sejam em

situações pedagógicas ao prestar orientação sobre a utilização de material específico no atendimento das necessidades das crianças, quanto nas orientações para o público educacional de forma geral, perpassando da equipe técnica aos profissionais que recebem esse público no portão, na secretaria, na cozinha, assim como os responsáveis pela limpeza da escola.

O professor precisa, pois, a realidade exige, estar em constante processo de aprimoramento, tendo em vista a sistemática e a contínua mudança nos aspectos social, econômico e político, mas, principalmente, em razão dos avanços tecnológicos de informação e comunicação que se processam na sociedade. (GOMES; ARAÚJO, 2015, p. 53).

Neste sentido, cabe ao professor de Sala de Recursos Multifuncionais apoiar os docentes, colaborar com a oferta de leituras em momentos de formações continuadas, ambas, propostas pela instituição de ensino comum aos profissionais do Apoio Pedagógico Especializado, Atendentes Educacionais Inclusivos e Intérpretes de Libras, propiciar momentos de trocas, permitir vivenciar o conhecimento com os envolvidos.

O mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 01).

Com esta afirmação, podemos compreender os fatos, que nos permitem intervir a partir do momento em que aceitamos olhar aquilo que se faz obscuro, ou seja, olhar na essência do fenômeno para compreendermos as possibilidades e necessidades de ação. Para que as ações voltadas às crianças atinjam um processo significativo de aprendizagem, compreendemos a importância e a necessidade do diálogo e parceria entre os profissionais que com ela atuam num trabalho colaborativo, participativo e dialogado.

A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (BRAUN, 2016, p. 211).

Sob o viés do trabalho colaborativo, ponderar sobre a troca de conhecimento e de experiência que cada profissional envolvido nesse processo carrega consigo. Este trabalho pode ser realizado em parceria entre os professores de sala comum, professor de

Sala de Recursos Multifuncionais, professor de apoio e equipe técnica, por meio da construção conjunta de caminhos metodológicos de ensino, da elaboração do plano de aula, incluir a organização do tempo e da diversificação das atividades.

No ensino colaborativo, professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

Como dito na explicitação desta pesquisa, no ambiente de sala de aula comum, o ensino colaborativo proporciona ao professor um tempo maior para transparecer sobre sua prática, com possibilidade de examinar novos caminhos de aprendizagem que amparem o saber da criança, sem deixar de dizer que a troca de experiência pode e deve ser convertida em conhecimento. No Atendimento Educacional Especializado, o ensino acontece de forma colaborativa:

[...] o ensino colaborativo consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino [...] (FERREIRA, 2007, p. 1).

Em busca de diretrizes para realizar um trabalho colaborativo efetivo, buscamos compreender o papel de cada profissional no grupo, dividindo e compartilhando seus conhecimentos com os demais envolvidos nesse processo.

O acompanhamento do professor do AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula. Quando as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, essas dificuldades devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola da qual os professores em questão devem participar (VERDE, 2010, p. 18).

Neste encaixe, faz-se necessário elencar algumas configurações onde esse tipo de trabalho, seja realizado de forma colaborativa entre o professor regente, Auxiliar

Pedagógico Especializado ⁸(APE), o professor intérprete de língua brasileira de sinais (Libras), professor de SRM e coordenador pedagógico, em que as partes possam participar cada qual com suas contribuições, a fim de um objetivo único, que é o de transferir conhecimento, a partir de estratégias diversificadas, alcançar principalmente as crianças com deficiência.

Segundo resolução da SEMED N. 188, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2018, fica a encargo das unidades de ensino prever e prover:

II - Serviços de Apoio Pedagógico Especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/SEMED, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade; (CAMPO GRANDE, 2018).

Viabilizar o acesso e permanência das crianças com deficiência no ensino comum:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI, 2010, p. 19).

Eis o papel da Sala de Recursos Multifuncionais, prestar momentos de formação e colaborar no plano de aula e na confecção de materiais pedagógicos, haja vista que essas ações devem estar presentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar.

Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que, qualquer transformação ou mudança seja, verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência (ROPOLI, 2010, p. 14).

⁸ Art. 12 O apoio pedagógico especializado é representado pelo Auxiliar Pedagógico Especializado. (CAMPO GRANDE, 2018).

Percebe-se o quão importante é o comprometimento dos profissionais envolvidos, sua empatia no que se refere ao trabalho em conjunto, compartilhar saberes e na participação das escolhas e discussões, sobre o que deve ser desenvolvido no ambiente escolar em que atuam.

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. É fundamental que haja convicção dos professores quanto aos objetivos de uma proposta como essa, mas é necessário também um “manejo da turma” e uma postura crítica constante quanto às dificuldades sentidas e as dúvidas encontradas. Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-los aos demais colegas e à equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1992, p. 85).

Portanto, concebemos que o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil demanda certa flexibilidade, exige do professor uma postura indagativa sobre como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo Bicudo (1983, p.97) “o professor deve ser autêntico, imaginativo e providenciar os recursos importantes e diferenciados para a aprendizagem. Sua postura deve ser a de aceitação da criança em suas possibilidades.”

O papel fundamental do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, é esquadrihar alternativas e estratégias metodológicas que viabilizem a construção de conhecimento, de maneira autônoma pelo educando que atende, tanto na SRM quanto na sala comum, ministrar uma ponte por meio do Atendimento Educacional Especializado, atenuar os obstáculos e limitações específicas de cada deficiência, considerar as potencialidades de cada um, como sujeito único em suas singularidades.

Logo, enquanto professora de Sala de Recursos Multifuncionais que atende crianças da Educação Infantil, ter como base a ludicidade para compor as estratégias metodológicas, adequadas às crianças com deficiência. Aprimorar esse trabalho colaborativo entre os professores, com isso, sobreveio a ideia de confeccionar adjacente aos docentes, jogos pedagógicos, que facilitassem o processo de ensino aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos, matriculadas nesta escola municipal de Campo Grande.

3. O CAMPO DE PESQUISA – UMA ESCOLA COM EDUCAÇÃO INFANTIL, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E CRIANÇAS QUE BRINCAM E JOGAM

Neste capítulo faremos a apresentação da escola selecionada para campo da pesquisa e nossos colaboradores. Da mesma forma apresentaremos a abordagem da Sala de Recursos multifuncionais junto aos professores da Educação Infantil.

A presente pesquisa inicialmente foi submetida à Plataforma Brasil, para aprovação, conforme parecer número 4.382.546, que está em anexo A. Este documento tem a finalidade de buscar as devidas autorizações, pois envolve seres humanos. Desta forma, seguem os documentos indispensáveis: Declaração Institucional da Secretaria Municipal de Campo Grande, MS apêndice B, autorizando a realização da pesquisa na respectiva rede de ensino; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das docentes colaboradoras, apêndice C, que apresenta a pesquisa para as colaboradoras esclarecendo que a participação é voluntária e por meio de entrevista semiestruturada.

Serão aqui apresentadas, segundo pesquisa realizada, as análises de dados de caráter qualitativo, com aporte fenomenológico.

3.1 Caracterização da Escola

Segundo projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos, a referida escola foi criada em 1980, junto ao o CSU (Centro Social Urbano) da Vila Nasser, com o objetivo de ser um modelo de integração social, onde unia a Escola Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, o centro poliesportivo, posto de saúde, piscina, pista de atletismo, um mini estádio de futebol, quadras de vôlei, basquete, handebol, futebol de salão, e uma creche, além de salas de cursos, salas para biblioteca, auditório e um salão maior onde funcionava uma padaria oferecendo cursos profissionalizantes. “Por muito tempo o complexo funcionou integrado, servindo à população dos bairros adjacentes. Posteriormente outros critérios foram adotados e cada unidade passou a atender individualmente.” (PPP, 2016).

O patrono da Escola é o Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. Nascido no município de Cuiabá MT, em 07 de outubro de 1904, filho de Alípio Afonso de Oliveira e Benedita de Oliveira Bastos, cursou o primário e ginasial, no Liceu Cuiabano.

Formou-se em odontologia em 1928 pela Faculdade Nacional de Odontologia da Universidade do Brasil, sediada no Rio de Janeiro.

Com apoio de professores e funcionários em 1983 a professora Eny da Glória Marques de Souza, foi escolhida para administrar a escola e teve a A.P.M ativada em sua gestão, contando também com o Grêmio Estudantil atuante.

A diretora Nilma Rocha Nimer foi nomeada em 1995. Em 2002 a professora Soraia Inácio de Campos assumiu como diretora adjunta. Em 2012 a diretora Nilma Rocha Nimer se aposenta e, a professora Soraia, que atuava nesta instituição de ensino desde 1990, assume a direção. Teve como seu adjunto o professor José Alberto Lechuga de Andrade.

A professora Claudeci de Paula Almeida, então supervisora nesta escola desde 2006 assumindo a direção em 2014, tendo como adjunta a professora Patrícia Cardoso, que em outro momento também já havia exercido cargo de supervisão nesta unidade de ensino.

A equipe técnica é formada por 8 coordenadoras pedagógicas que dividem os atendimentos aos pais ou responsáveis, aos professores e aos estudantes. Uma das coordenadoras é responsável pela Educação Infantil, grupo 4 e grupo 5, uma pelo primeiro ano, uma se responsabiliza pelo terceiro. Nos quartos e quintos anos duas coordenadoras se dividem nos atendimentos. Outras duas se dividem no atendimento do sexto ao nono ano.

A escola possui 30 salas de aula, 1 biblioteca, 2 salas de tecnologias, uma sala de vídeo, 1 laboratório de ciências e outro de matemática. As 2 Salas de Recursos Multifuncionais existentes nesta escola, se dividem por paredes de madeira, em uma sala de aula.

O espaço da Educação Infantil é separado por portões o que garante maior segurança das crianças pequenas, principalmente na hora do intervalo. Conta com 4 salas de aula e dois banheiros adaptados às crianças de 4 e 5 anos de idade. No espaço da varanda há mesas para o lanche e um pula-pula. Ao lado das salas há um parquinho com brinquedos como: gangorra, balanços e escorregadores. É revestido com grama sintética, murado e com grades.

Dispõe de 4 quadras de esporte e uma delas é coberta, uma piscina de 25 metros de comprimento por 12 metros de largura, com uma arquibancada cimentada.

3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento às crianças

A Sala de Recursos Multifuncionais foi implantada nesta unidade de ensino no ano de 2009.

A princípio eram duas SRM, a sala 1 com atendimento às deficiências: intelectual, transtorno do espectro autista e transtorno global do desenvolvimento. E a outra, sala 2, com atendimento exclusivo à surdez e deficiência auditiva. Em 2018, esta sala (2) passou a atender pessoas com todos os tipos de deficiências.

Os atendimentos que não são ofertados nestas duas Salas de Recursos Multifuncionais são para pessoas com deficiência visual, altas habilidades e superdotação, pois estes atendimentos são realizados exclusivamente em salas equipadas para os atendimentos em questão.

A divisão do atendimento voltado para as crianças nas duas Salas de Recursos Multifuncionais da E. M. Prof. Licurgo de Oliveira Bastos ficou acordada a partir do tipo de deficiência. E se firmou na seguinte configuração: estudantes com surdez e deficiência auditiva continuam com a sala 2, assim como as crianças da Educação Infantil.

As aulas são ministradas preferencialmente por dois professores: um ouvinte, habilitado em Educação Especial na perspectiva Inclusiva e fluente em Libras, o outro, pessoa surda, formada em pedagogia e com especialização na Educação Especial, com objetivo exclusivo de Ensino de Libras às pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O Atendimento Educacional Especializado para o público com surdez ou deficiência auditiva acontece em três momentos: aulas Em Libras, De Libras e De Língua Portuguesa, duas horas para cada aula em três dias da semana, sempre no contraturno da matrícula. A maioria desses estudantes, surdos ou com deficiência auditiva (DA), advém de outras escolas para serem atendidos nesta que é polo de surdez.

A cidade de Campo Grande conta hoje com duas salas especializadas neste tipo de atendimento, em duas escolas diferentes, com uma professora ouvinte bilíngue em cada escola e uma professora surda que reveza o atendimento nas duas salas, nos horários de atendimentos De Libras. Na escola em que realizamos a pesquisa, o ensino da língua

portuguesa e Em Libras para surdos e pessoas com deficiência auditiva fica ao encargo da professora ouvinte.

A mesma professora divide os horários de atendimento às crianças com Deficiência intelectual, Autistas, com Paralisia Cerebral, público da própria escola.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (ROPOLI, 2010, p.18).

A Sala de Recursos Multifuncionais especializada em Surdez teve a necessidade de expandir seu atendimento às crianças com outras deficiências, pois houve um aumento significativo dos estudantes com deficiências matriculados nesta instituição de ensino.

Segue abaixo a lista de especificidades do público atendido pela sala 2 desta escola:

Tabela 8 - Público atendido na SEM

| Ano | CID | Atendimento |
|---------|--|-----------------------------|
| Grupo 4 | G 80- Paralisia Cerebral/ G 40- Epilepsia / Q 02- Microcefalia | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 4 | G 40- Epilepsia/ Q05- Mielomeningocele/ G91- Hidrocefalia | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | G80- Paralisia Cerebral / Q 02- Microcefalia / Q90- Síndrome de Down / F80- Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem / K90.0- Má-absorção intestinal/ F71- Retardo mental moderado | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | G80- Paralisia Cerebral / F78- Outro retardo mental/ F88- Outros transtornos do desenvolvimento psicológico | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | F32- Episódios depressivos/ G90.1- Transtorno hipercinético de conduta / F80- Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem / G40- Epilepsia | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | F84- Autismo/ G80- Paralisia Cerebral / F71- Retardo mental moderado / H90.0 - Perda de audição bilateral devida a transtorno de condução | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | F70- Retardo mental leve / F90.0- / Distúrbios da atividade e da atenção F06.4- Transtornos da ansiedade orgânicos / F07- Transtornos de personalidade e do comportamento devidos a doença, a lesão e a disfunção cerebral | 2 horas 1 vez por semana |
| Grupo 5 | Q05- Mielomeningocele | AEE aos professores |
| 1º Ano | F84- Autismo | AEE aos professores |

| | | |
|--------|--|-------------------------------|
| 1º Ano | F84- Autismo | AEE aos professores |
| 1º Ano | G80- Paralisia Cerebral / F80- Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem / F71- Retardo mental moderado / F91- Distúrbios de conduta/ F78- Outro retardo mental/ P21- Asfixia ao nascer/ G62- Outras polineuropatias | 2 horas 1 vez por semana |
| 1º Ano | G80- Paralisia Cerebral / F80- Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem | 2 horas 1 vez por semana |
| 1º Ano | Q75.3- Macrocefalia/ F78.8- Outro retardo mental- Outros comprometimentos do comportamento/ Z03.8- Observação por suspeita de síndrome genética/ Q89.9- Síndrome genética a esclarecer/ F84- Autismo / F79- Retardo mental não especificado / G40- Epilepsia / R47.8- Outros distúrbios da fala e não associados/ F87- Outras síndromes com malformações congênicas que acometem múltiplos sistemas / G80- Paralisia Cerebral - / F70- Retardo mental leve | 2 horas 1 vez por semana |
| 1º Ano | F84- Autismo | 2 horas 1 vez por semana |
| 2º Ano | F70- Retardo mental leve | 2 horas 2 vezes por semana |
| 2º Ano | F81.9/ F90/ F70- Retardo mental leve | 2 horas 2 vezes por semana |
| 3º Ano | H90- Perda de audição por transtorno de condução e ou neuro-sensorial | 2 horas 3 vezes por semana |

| | | |
|--------|--|-------------------------------|
| 4º Ano | G80- Paralisia Cerebral / F71- Retardo mental moderado | AEE aos professores |
| 5º Ano | F79- Retardo mental não especificado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento / F70.1- Retardo mental leve - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento / F71- Retardo mental moderado | |
| 7º Ano | H90.3- Perda de audição bilateral neuro-sensorial / F70.1- Retardo mental leve - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento / F83 Transtornos Específicos Misto do Desenvolvimento. - / H90- Perda de audição por transtorno de condução e ou neuro-sensorial | 2 horas 3 vezes por semana |
| 7º Ano | H90- Perda de audição por transtorno de condução e ou neuro-sensorial | 2 horas 3 vezes por semana |
| 8º Ano | H90.3- Perda de audição bilateral neuro-sensorial | 2 horas 3 vezes por semana |
| 8º Ano | H 90- Perda de audição por transtorno de condução e ou neuro-sensorial | 2 horas 3 vezes por semana |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2021.

Este quadro com os horários de atendimentos dos estudantes é feita com proximidades de necessidades de aprendizagem e faixa etária. Por esse ser um trabalho fenomenológico, optamos por trazer a nomenclatura descrita sobre cada código da deficiência.

A SRM, em questão localiza-se à direita do portão de entrada da escola. É a sala número um da escola, no primeiro bloco. Seu espaço físico é de uma sala comum, porém dividida ao meio, com um corredor interno que separa as duas salas.

No mesmo bloco arquitetônico ficam as salas de judô e ginástica artística, uma sala comum que no matutino funciona como 4º ano e no vespertino 9º ano do ensino fundamental. Em frente, temos uma sala com espaço destinado a materiais de apoio pedagógico, livros didáticos, aulas de reforço, entre outros.

3.3 Análise Fenomenológica

Neste capítulo, revelaremos as análises dos depoimentos das participantes e o resultado da pesquisa, onde participaram seis professoras da Educação Infantil, que trabalham ou já trabalharam com crianças com deficiências em suas salas de aula.

Nesta etapa, após autorização da plataforma Brasil, foi encaminhado para cada uma das professoras um roteiro de entrevista via e-mail, pois esta foi a maneira mais apropriada que encontramos por vivenciarmos o Covid-19, onde as medidas de prevenção salientaram a necessidade de manter o distanciamento social. Em seguida as professoras responderam e encaminharam suas respostas.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um roteiro de entrevista contendo três questões abertas e dados de identificação que buscavam elucidar sobre a idade, formação acadêmica e tempo de atuação na área de trabalho.

Este estudo foi desenvolvido a partir da fala sobre como o jogo pode contribuir no atendimento das crianças com deficiência da Educação Infantil. Partindo da premissa de escola inclusiva, em que o objetivo é desenvolver as habilidades de todas as crianças. “O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.” (BRASIL, 1994, p.04).

No início da pesquisa, perguntamos às professoras informalmente sobre a vontade de participar. A pesquisa foi apresentada via “redes sociais”, como o WhatsApp e Google Meet, discorremos sobre os riscos, o objeto de pesquisa, os objetivos e sobre a disponibilidade de saírem em qualquer momento da pesquisa, caso se sentissem desconfortáveis. A princípio contávamos com seis sujeitos, porém, uma das participantes precisou se retirar ao longo do processo, por questões pessoais.

A produção dos jogos pedagógicos é uma das atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, quando esse trabalho foi ao encontro do mesmo tipo de

trabalho desenvolvido com as professoras da Educação Infantil, houve uma parceria por meio do trabalho colaborativo entre as partes.

No momento inicial dessa parceria, as professoras desta escola estavam desenvolvendo o projeto Pantanal junto à professora do laboratório de ciências. O projeto Alimentação saudável também foi colocado em pauta. Dessa maneira, alguns jogos foram pensados com esses temas. E os pseudônimos escolhidos foram com o tema Pantanal para representar cada um dos sujeitos desse estudo, preservando suas identidades, visto que foi o primeiro projeto abordado em parceria. A escolha foi por nomes de animais do Pantanal, tendo em vista que a maioria dos jogos trazia essa informação, e os nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Cada sujeito pôde escolher seu pseudônimo pensando em um dos animais do pantanal conforme sua vontade.

O sujeito Capivara (CA) é pedagoga e atua como professora na Educação Infantil há 25 anos. Fez especializações em Planejamento Educacional e Alfabetização. Escolheu esse tema por ser o da sua sala na divisão do projeto Pantanal e porque participa de um grupo na igreja onde dizem que seu “gênio é parecido com o referido animal”.

O sujeito Tatu (TA) é pedagoga e atua como professora há 15 anos. É especialista em Alfabetização. Escolheu esse pseudônimo pois nesse momento de pandemia que estamos vivenciando em 2020 e que se estende à 2021, está muito ligada às plantas e à terra, portanto se identificou com este animal.

O sujeito Tuiuiú (TU) é pedagoga, atua como professora há 11 anos. Tem especialização em Educação Inclusiva. Escolheu o Tuiuiú pois desenvolveu um projeto “Animais do Pantanal” na turma do Grupo 5 juntamente com os professores do Laboratório de Ciências e Arte.

O sujeito Arara Azul (AA) é pedagoga, atua como professora da Educação Infantil há 15 anos, especialista em Psicopedagogia. A escolha se deu porque a professora estudou a referida ave no Projeto Pantanal e gostou muito.

O sujeito Onça Pintada (OP) é pedagoga, atua como professora da Educação Infantil há 13 anos, especialista em Leitura e Escrita nos anos iniciais no Ensino Fundamental. A professora escolheu a Onça Pintada pois aprecia muito os felinos.

As participantes possuem as seguintes formações: Capivara – Pedagogia em séries iniciais e Educação Infantil e especialização em Planejamento Educacional e Alfabetização. Com 25 anos de docência; Tatu – Pedagogia e especialização em Alfabetização. Com quinze anos atuação na área da Educação Infantil; Tuiuiú- Pedagoga.

Com 11 anos de experiência. Arara Azul- Pedagoga, especialização em Psicopedagogia. Com quinze anos atuação na área da Educação Infantil; Onça Pintada-Pedagogia em séries iniciais e Educação Infantil. Com treze anos de atuação na área da Educação Infantil.

No quadro a seguir apresentaremos a sistematização das informações sobre as participantes:

Tabela 9 - Perfil das professoras participantes

| Professora | Sigla | Formação | Especialização | Tempo de atuação na Educação |
|--------------|-------|-----------|--|------------------------------|
| Capivara | CA | Pedagogia | Planejamento Educacional e Alfabetização | 25 anos |
| Tatu | TA | Pedagogia | Alfabetização | 15 anos |
| Tuiuiú | TU | Pedagogia | Educação Inclusiva | 11 anos |
| Arara Azul | AA | Pedagogia | Psicopedagogia | 15 anos |
| Onça Pintada | OP | Pedagogia | Leitura e Escrita nos anos iniciais | 13 anos |

Fonte: Elaborado pela autora segundo roteiro de entrevista, 2021.

A Fenomenologia busca reconhecer o entendimento por meio da descrição dos fatos em sua essência, sem preconceitos estabelecidos, ou por influência do meio em que o sujeito está inserido.

[...] A Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência por exemplo. Mas a Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. [...] cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1).

As análises fenomenológicas têm por objetivo mostrar o fenômeno, a consciência do sujeito, por meio dos relatos das participantes da pesquisa.

O objeto de nosso método consiste em elucidar o *eidós*, isto é, o fenômeno puro não condicionado por nenhum *factum* espaço-temporal ou histórico. O *eidós* não é um objeto do mundo ou da natureza. É a condição de possibilidade de todo fato empírico, é a essência pura. (MACEDO; ALVES, 2012, p.41).

Entendemos a Fenomenologia como o estudo que reúne os diferentes modos de revelar, aparecer do fenômeno ou discurso, sendo uma investigação direta e a descrição dos fenômenos experiências conscientemente.

A Fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode por em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso, os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, a *priori*, categoria, intersubjetividade. (BICUDO, 1990, p. 17).

Buscaremos elucidar como os sujeitos envolvidos nessa pesquisa percebem o trabalho com os jogos pedagógicos a partir de uma ação colaborativa realizado na unidade escolar em que estão inseridos, fazendo cada um à sua própria interpretação, o que requer neutralidade de julgamentos por parte do pesquisador, e um pensar a realidade numa investigação direta e livre de preconceitos.

Nesse sentido, acreditamos que a abordagem fenomenológica nos dará elementos tais como: as experiências e as vivências, constituídas não apenas como momentos cotidianos na vida dos professores, mas ela apreendida em seu contexto, dando uma significação, tendo seu sentido revelado, assim como sua prática e o significado em sua vida profissional.

A Fenomenologia nunca se orienta pelos fatos (externos ou internos), mas pela realidade da consciência, para objetos intencionados *pela e na* consciência, isto é, para aquilo que se manifesta imediatamente na consciência, alcançada por uma intuição, antes de toda reflexão ou juízo: as essências ideais (fenômenos). (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 25).

A pesquisa qualitativa numa perspectiva fenomenológica, visa explicar e descrever o fenômeno experienciado, sem as ideias arraigadas nos nossos saberes enquanto pesquisadores. Segundo Bicudo (1999), toda complexidade do pensar

fenomenológico, se constitui em um método por ser um procedimento sistemático e rigoroso, decorre da sua busca de estudar o próprio fenômeno.

‘Fenomenologia’ é um nome composto: ‘fenômeno’ vem da palavra grega *phainomenon*, que deriva do verbo grego *phainestai* e significa ‘o que se manifesta, se mostra, aparece’. *Logos* possui muitos significados, como o que reuni, unifica, o unificante, raciocínio, discurso, reunião. (BICUDO, 1999, p. 14).

O ponto de partida da Fenomenologia é o fenômeno que se busca compreender, sendo este a essência dos fatos e acontecimentos, que se encontram à luz da verdade, que é subjetiva de sujeito a sujeito, ou de acordo com cada cultura.

Procura antes alcançar um terreno anterior a qualquer construção científica, onde se dará razão do objeto e da validade de cada um dos saberes particulares. A Fenomenologia surge então como uma sondagem prévia da conexão entre o ser e o saber. (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p.40).

O olhar fenomenológico sobre os acontecimentos surge a partir do campo empírico e da reflexão do objeto, o que nos faz pensar sobre ele, e não por dedução. A opção pela Fenomenologia sugere a intenção de conhecer outras realidades, de ouvir depoimentos de educadoras (nesta unidade de ensino todas as profissionais são do gênero feminino), buscando desvelar o significado que as mesmas atribuem às suas práticas desenvolvidas nesta relação do trabalho colaborativo com os profissionais da Educação Especial e no uso da ludicidade na Educação Infantil.

Para a análise fenomenológica são importantes três passos: a *epoché*, a redução, tanto na análise ideográfica quanto na análise Nomotética, e a hermenêutica.

O *epoché* é quando se coloca o fenômeno em suspensão que, segundo Bicudo (2000, p.38) “significa a redução de toda e qualquer teoria, crença ou explicação a priori” do fenômeno. “A redução fenomenológica é uma operação intelectual que permite que passemos do objeto à essência desse objeto. É uma reflexão interna (*reflexão intuitiva*) sobre o objeto, que tenta fixar o próprio objeto em sua intencionalidade. ” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p.47). Nesse momento o conhecimento inicial do pesquisador é posto em suspensão e o fenômeno interrogado.

A redução põe entre parênteses as relações espontâneas da consciência com o mundo, não para negá-las mas para compreendê-las. Essa redução refere-se ao mesmo tempo às manifestações do mundo e ao eu

do homem encarnado, do qual a Fenomenologia vai buscar o sentido. (PONTY, 1990, p. 158).

A redução seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno, por meio de sua trajetória. “Consiste assim, a redução fenomenológica não em negar o mundo real, que nos rodeia, como fazem os sofistas, nem em submeter à dúvida sua existência, como fazem os céticos, mas em *suspender* o juízo sobre ele.” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p.47).

Essas reduções são utilizadas tanto na análise ideográfica, ou seja, (aproximação com a essência por meio da apreensão da parcela variável, em que o pesquisador analisa e interpreta os discursos dos sujeitos individualmente) quanto na nomotética (caracterizada como a convergência dos dados obtidos na análise ideográfica) por meio das quais chegamos às categorias abertas (onde podem ser entendidas como temáticas comuns aos sujeitos investigados) sendo a compreensão a interpretação fenomenológica, a hermenêutica, último passo do método fenomenológico.

A análise hermenêutica de textos escritos em linguagem proposicional foca palavras e sentenças que dizem e o modo de dizer no contexto interno e externo ao próprio texto. Uma prática importante dessa análise é destacar as palavras que chamam a atenção em unidades de significado, ou seja, sentenças que respondem significativamente à interrogação formulada, e buscar pelas origens etimológicas, focando também o que querem dizer na totalidade do texto analisado e quais possíveis significados carregam no contexto do texto. (BICUDO, 2011, p. 49).

A linguagem coloca o sujeito na ação, expressa o fenômeno vivido. (BICUDO, 2011). Portanto, fica o compromisso de fazer uma leitura atenta sobre a fala dos sujeitos, buscando descobrir quais as suas experiências em relação ao jogo como recurso pedagógico para as crianças com deficiência na Educação Infantil e a relação com a Sala de Recursos Multifuncionais.

3.3.1 Análise Ideográfica

Na Análise Ideográfica buscaremos trazer à luz a ideologia existente na descrição ingênua dos sujeitos, para chegar à essência das coisas, “tem como referência a observação de ideias que convergem para um mesmo significado; (isto só é possível, após

uma leitura exaustiva das descrições/ falas/ depoimentos/ textos) ” Bastos (2017, p.447), consiste na interpretação dos dados coletados.

O pesquisador em Fenomenologia deve ler e reler atentamente diversas vezes as falas dos participantes, pois nessa descrição os sujeitos relatam o percebido, no desejo de comunicar suas percepções. Essas leituras atentas das descrições devem ser feitas sem perder de vista a essência do objeto em estudo pois, elas nos levarão às Unidades de Significado. Essas unidades que fazem sentido para o pesquisador, sempre tendo como norte a interrogação da pesquisa.

As Unidades de Significado: se constituem pontos de partidas das análises, as busquem pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos, que se mostrem significativos em relação a pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação. Entendemos textos por uma totalidade que se destaca de um contexto sócio-histórico de modo a trazer consigo o dito pelo sujeito que relata a experiência como por ele sentida. (BICUDO 2011, p. 50).

Afirma ainda a autora que as unidades de significado não estão prontas no texto, existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador. Este momento da pesquisa fenomenológica é chamado de análise Ideográfica, a qual busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos também conhecida como momento de redução fenomenológica, que analisa a linguagem falada aproximando-se da linguagem falante.

“A análise ideográfica se refere ao emprego de ideogramas, ou seja, de expressões de ideias por meio de símbolos. Esse estudo penetra e enreda-se nos meandros das descrições ingênuas do sujeito, tomadas em sua individualidade.” (BICUDO, 2011, p.58).

Após os dois primeiros momentos da análise ideográfica: a leitura dos depoimentos, apresentando os discursos dos sujeitos e destacando as unidades de significado obtendo assim um discurso articulado. No discurso articulado, o pesquisador transforma as unidades de significado e asserções, as quais correspondem de forma fiel o depoimento do sujeito, indicando a essência e o conteúdo do discurso de maneira articulada e reduzida.

Os sujeitos foram escolhidos por trabalharem diretamente na Educação Infantil com os grupos 4 e 5 em que há crianças com deficiência matriculadas. Escolhemos pseudônimos a fim de manter em sigilo a identidade de cada participante, ligados ao tema

“animais do pantanal”, pois trabalham o projeto Pantanal em suas aulas e na confecção de materiais e jogos pedagógicos.

As questões norteadoras da entrevista buscam atender ao objeto de pesquisa, procurando revelar que forma o uso do jogo pedagógico pode contribuir na prática do professor docente da Educação Infantil, em parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais, e o que ela pode oferecer, na predominância de um trabalho colaborativo.

Ao analisar as falas dos sujeitos, primeiramente apresentaremos seus discursos transcritos na íntegra. Em seguida dele retiramos as unidades de significado e finalmente o discurso articulado.

O quadro a seguir desvela sobre a questão 1 do roteiro de entrevista: Os Jogos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais podem contribuir para a aprendizagem da criança de 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil?

Tabela 10 - Análise ideográfica dos sujeitos (1):

| Discurso dos sujeitos | Unidades de Significado | Discurso Articulado |
|---|--|---|
| <p>Capivara</p> <p>Sim. Em todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, tais como a linguagem oral, a escrita, a matemática a observação, percepção, atenção e memória. As atividades preparadas na Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos são riquíssimas e feitas especialmente para cada criança especial, tudo adaptado para o melhor desenvolvimento da criança.</p> | <p>Capivara</p> <p>1- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança; 2- Podem contribuir em todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, tais como a linguagem oral, a escrita, a matemática a observação, percepção, atenção e memória; 3- As atividades são riquíssimas e feitas especialmente para cada criança com deficiência; 4- Tudo adaptado para o melhor desenvolvimento da criança.</p> | <p>Capivara</p> <p>O jogo pode contribuir em todos os aspectos que envolvem as aprendizagens da criança, tais como: a linguagem oral, a escrita, a matemática a observação, percepção, atenção e memória</p> |
| <p>Tatu</p> <p>Sim. Jogos são materiais concretos e lúdicos que contribuem com a aprendizagem porque a criança tem a oportunidade</p> | <p>Tatu</p> <p>1- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança; 2- Jogos são materiais concretos e lúdicos;</p> | <p>Tatu</p> <p>Os jogos podem contribuir para aprendizagem, socialização, criatividade, ludicidade, estimulando os sentidos, e a compreensão</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>de utilizar todos seus órgãos dos sentidos e desenvolver hipóteses, comparar e construir significados. Na Educação Infantil o recurso do concreto por meio de jogos possibilita a aprendizagem, a socialização e a criatividade da criança. Observo que apesar de oferecer os mesmos jogos algumas crianças encontram estratégias diferentes de solucionar o problema apresentado pelo jogo. E que em muitos casos é necessário a intervenção do professor para que as regras sejam cumpridas e que não aconteçam brigas, desenvolvendo dessa forma as regras de convivência e cidadania.</p> | <p>3- Contribuem com a aprendizagem porque a criança tem a oportunidade de utilizar todos seus órgãos dos sentidos; 4- Podem desenvolver hipóteses, comparar e construir significados; 5- O recurso do concreto por meio de jogos possibilita a aprendizagem, a socialização e a criatividade da criança; 6- Apesar de oferecer os mesmos jogos algumas crianças encontram estratégias diferentes de solucionar o problema apresentado pelo jogo; 7- Em muitos casos é necessário a intervenção do professor para que as regras sejam cumpridas; 8- Em muitos casos é necessário a intervenção do professor para que não aconteçam brigas; 9- Desenvolvendo dessa forma as regras de convivência e cidadania.</p> | <p>de regras para a solução de problemas e a convivência cidadã.</p> |
| <p>Tuiuiú</p> <p>Sim, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos, linguísticos e sociais.</p> | <p>Tuiuiú</p> <p>1- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança; 2- Contribui nos aspectos físicos; 3- Contribui nos aspectos afetivos; 4- Contribui nos aspectos linguísticos; 5- Contribui nos aspectos sociais.</p> | <p>Tuiuiú</p> <p>Os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança nos aspectos físicos, afetividade, linguísticos e sociais.</p> |
| <p>Arara Azul</p> <p>Sim, os jogos pedagógicos proporcionam uma aula</p> | <p>Arara Azul</p> <p>1- Sim, os jogos pedagógicos podem</p> | <p>Arara Azul</p> <p>O jogo pedagógico pode contribuir para a</p> |

| | | |
|---|---|--|
| lúdica, motivadora e prazerosa às crianças. | contribuir para a aprendizagem da criança; 2- Proporcionam uma aula lúdica; 3- Motivadora; 4- Prazerosa às crianças. | aprendizagem de maneira lúdica, motivadora e prazerosa. |
| Onça Pintada Sim! Com certeza contribuem, é um método lúdico de alcançar aprendizagem, uma maneira prática, pois as crianças conseguem interagir por meio dos jogos de maneira divertida. | Onça Pintada 1- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança; 2- É um método lúdico de alcançar aprendizagem; 3- Uma maneira prática; 4- As crianças conseguem interagir por meio dos jogos de maneira divertida. | Onça Pintada O jogo pode contribuir para a aprendizagem, ludicidade e interação das crianças de maneira divertida. |

Fonte: Elaborado segundo roteiro de entrevista pela autora, 2020.

A questão 2 foi realizada, no entanto, quando iniciamos as análises optamos por não a abordar, uma vez que trazia as mesmas informações contidas nas outras questões.

No próximo quadro faremos análise ideográfica sobre a questão 3 do roteiro de entrevista: Para você qual a relevância do uso dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem da criança de 4 e 5 anos de idade? Justifique.

Tabela 11 - Análise ideográfica dos sujeitos (2):

| Discurso do sujeito | Unidades de Significado | Discurso Articulado |
|---|--|---|
| Capivara É de suma importância os jogos nessa idade, porque é através do brincar que ela vai aprender de forma prazerosa. Através da ludicidade, sem ser uma coisa imposta, repetitiva e sim jogos em que ela vai aprender a conviver em grupos, dividir, perder, ganhar, conhecer regras. Isso tudo só através de jogos. | Capivara 1- É de suma importância os jogos nessa idade; 2- Através do brincar que ela vai aprender de forma prazerosa; 3- Através da ludicidade, sem ser uma coisa imposta, repetitiva e sim jogos em que ela vai aprender a conviver em grupos, dividir; 4- Aprender a perder e ganhar; 5- Conhecer regras. | Capivara O jogo é importante porque possibilita o brincar, a ludicidade, a convivência e o aprender sobre as regras de forma prazerosa. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Tatu</p> <p>Não dá para pensar na Educação Infantil sem os jogos pedagógicos. É através do lúdico que a criança vai aprendendo e construindo significados. O manuseio dos jogos vai proporcionar uma aprendizagem mais natural onde a criança usando seus órgãos dos sentidos vai desenvolvendo estratégias de pensamento que promova ampliar seus conhecimentos vai aprender a ser um ser social e desenvolver sua criatividade frente aos desafios da vida.</p> | <p>Tatu</p> <p>1- Não dá para pensar na Educação Infantil sem os jogos pedagógicos; 2- É através do lúdico que a criança vai aprendendo e construindo significados; 3- O manuseio dos jogos vai proporcionar uma aprendizagem mais natural; 4- Usando seus órgãos dos sentidos vai desenvolvendo estratégias de pensamento que promova ampliar seus conhecimentos; 5- Vai aprender a ser um ser social; 6- Desenvolver sua criatividade frente aos desafios da vida.</p> | <p>Tatu</p> <p>O jogo pedagógico é indispensável à Educação Infantil, trabalhando a ludicidade, os sentidos construção de significados, a socialização, o raciocínio e a criatividade.</p> |
| <p>Tuiuiú</p> <p>O jogo na Educação Infantil, é uma ferramenta primordial no processo de desenvolvimento da criança. O jogo é considerado importante no desenvolvimento da criança tanto cognitivo, social, emocional e físico-motor, pois através dos jogos pedagógicos a criança auto expressa.</p> | <p>Tuiuiú</p> <p>1- O jogo é uma ferramenta de aprendizagem; 2- Importante para o desenvolvimento social; 3- Importante para o desenvolvimento emocional; 4- Importante para o desenvolvimento físico; 5- Permite que a criança se expresse.</p> | <p>Tuiuiú</p> <p>O jogo permite a expressão da criança sua aprendizagem, seu o desenvolvimento social, físico e emocional.</p> |
| <p>Arara Azul</p> <p>Os jogos estimulam muito a mente da criança, ajudam na socialização das crianças, desenvolvem a autonomia e a coletividade.</p> | <p>Arara Azul</p> <p>1- Os jogos estimulam muito a mente da criança; 2- Desenvolvem a autonomia; 3- Desenvolvem a coletividade.</p> | <p>Arara Azul</p> <p>O jogo desenvolve a autonomia e a coletividade, estimulando o pensamento da criança.</p> |
| <p>Onça Pintada</p> | <p>Onça Pintada</p> | <p>Onça Pintada</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Os jogos para essa faixa etária são de extrema importância, pois através dos jogos as crianças conseguem abstrair vários conceitos, e muitas vezes elas encaram como uma brincadeira mesmo e isso é bastante interessante. Acabam entendendo conceitos como: muito, pouco, perto, longe...de maneira bem natural, o que possibilita as crianças exercitarem o convívio social (respeitando regras, por exemplo). Em sala de aula, é possível apresentar um jogo novo para todo o grupo e geralmente as crianças apresentam bastante interesse, depois, geralmente jogamos em pequenos grupos, para que possam compreender melhor as regras, com atenção e concentração.</p> | <p>1- Os jogos para essa faixa etária são de extrema importância; 2- Através dos jogos as crianças conseguem abstrair vários conceitos; 3- Muitas vezes elas encaram como uma brincadeira mesmo e isso é bastante interessante; 4- Acabam entendendo conceitos como: muito, pouco, perto, longe; 5- Possibilita as crianças exercitarem o convívio social; 6- Respeitar regras; 7- Apresentar novos jogos em pequenos grupos com atenção e concentração.</p> | <p>O jogo é importante possibilitando a aprendizagem, a brincadeira, a atenção, concentração e o convívio social.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado segundo roteiro de entrevista pela autora, 2020.

3.3.2 Análise Nomotética

A partir dessa etapa da pesquisa, por meio dos dados obtidos da análise ideográfica, iniciaremos a análise Nomotética para instrumentalizar os resultados, buscando evidenciar das falas dos sujeitos, a essência do fenômeno. Visando a redução fenomenológica, reunindo as asserções de acordo com pontos comuns. Para tanto é necessário que o pesquisador se distancie do fenômeno, sem colocar seus pré-conceitos, evidenciando as falas e experiências dos sujeitos.

A análise nomotética indica o movimento de reduções que transcendem o aspecto individual da análise ideográfica. Esse termo vem de nomos, que diz da construção de leis e de seu uso. [...] fenomenologicamente, indica a transcendência do individual articulada por meio de compreensões abertas pela análise ideográfica, quando devemos atentar às convergências e divergências articuladas nesse momento e avançar em direção ao seguinte, quando perseguimos grandes convergências. (BICUDO, 2011, p. 58).

Apoiado no quadro das asserções dos sujeitos, podemos agrupar as unidades de significado de acordo com as convergências, evidenciando as ideias repetidas nas falas, encontrando as categorias abertas.

Desta maneira as asserções representam aspectos importantes do fenômeno estudado, iniciando outro momento o agrupamento das temáticas convergentes retirando delas as categorias abertas, chegando a algumas reduções representativas das falas dos sujeitos.

Apresentaremos no quadro que segue, as asserções articuladas que serão representadas pela letra (A) do Discurso Articulado (DA) referente à cada questão (Q) contempladas pelos sujeitos da pesquisa (CA-Capivara; TA-Tatu; TU-Tucano; AA-Arara Azul e OP-Onça pintada).

Exemplo: A1 DA CA Q10 - Asserção 1 do discurso articulado do sujeito capivara do quadro 10.

Tabela 12 - Asserções retiradas das falas dos sujeitos.

| Asserções dos sujeitos Educadores | Educadores |
|--|---------------|
| <p>A1 DA CA Q10- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança;</p> <p>A3 DA CA Q11- Através da ludicidade, sem ser uma coisa imposta, repetitiva e sim jogos em que ela vai aprender a conviver em grupos, dividir;</p> <p>A3 DA CA Q11- Através da ludicidade, sem ser uma coisa imposta, repetitiva e sim jogos em que ela vai aprender a conviver em grupos, dividir;</p> <p>A2 DA CA Q11- Através do brincar que ela vai aprender de forma prazerosa;</p> <p>A5 DA CA Q11- Conhecer regras.</p> | Capivara (CA) |
| <p>A1 DA TA Q10- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança;</p> <p>A2 DA TA Q10- Jogos são materiais concretos e lúdicos;</p> | Tatu (TA) |

| | |
|---|-------------------|
| <p>A2 DA TA Q11- É através do lúdico que a criança vai aprendendo e construindo significados;</p> <p>A7 DA TA Q10- Em muitos casos é necessário a intervenção do professor para que as regras sejam cumpridas;</p> <p>A9 DA TA Q10- Desenvolvendo dessa forma as regras de convivência e cidadania;</p> | |
| <p>A1 DA TU Q10- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança;</p> <p>A1 DA TU Q11- O jogo é uma ferramenta de aprendizagem;</p> <p>A5 DA TU Q10- Contribui nos aspectos sociais.</p> <p>A2 DA TU Q11- Importante para o desenvolvimento social;</p> | Tuiuí (TU) |
| <p>A1 DA AA Q10- Sim, os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem da criança;</p> <p>A2 DA AA Q10- Proporcionam uma aula lúdica;</p> <p>A3 DA AA Q11- Desenvolvem a coletividade.</p> <p>A4 DA AA Q11- Prazerosa às crianças.</p> | Arara Azul (AA) |
| <p>A1 DA OP Q10- Sim, os jogos podem contribuir para a aprendizagem da criança;</p> <p>A2 DA OP Q10- É um método lúdico de alcançar aprendizagem;</p> <p>A4 DA OP Q 10- As crianças conseguem interagir por meio dos jogos de maneira divertida;</p> | Onça Pintada (OP) |

| | |
|--|--|
| <p>A5 DA OP Q11- Possibilita as crianças exercitarem o convívio social;</p> <p>A4 DA OP Q10- As crianças conseguem interagir por meio dos jogos de maneira divertida;</p> <p>A6 DA OP Q11- Respeitar regras.</p> | |
|--|--|

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

As asserções sucedidas das unidades de significado e das convergências das ideias dos sujeitos participantes da pesquisa, resultam a ação do pesquisador na prática da redução fenomenológica, permitindo a reflexão e articulação do mundo vivido pelo sujeito desvelando o fenômeno investigado. É por meio dessa análise Nomotética que chegamos às asserções que melhor expressam o que os sujeitos evidenciam na prática pedagógica com as crianças.

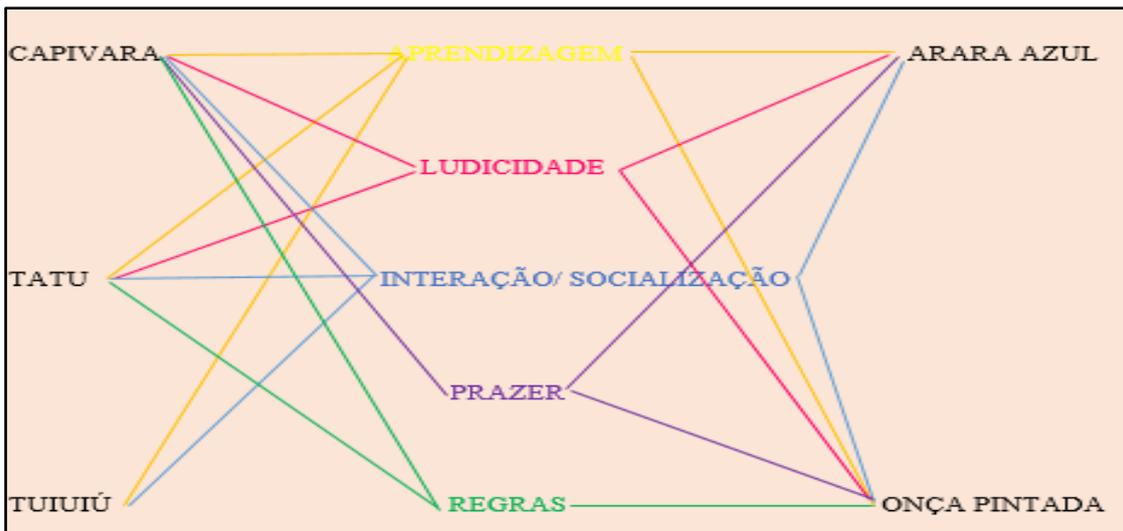
Tabela 13 - Reduções

| Asserções representativas dos sujeitos | | | | | |
|--|----------|------|--------|-------|------|
| | Capivara | Tatu | Tuiuiú | Arara | Onça |
| 1- O jogo contribui para a aprendizagem da criança | X | X | X | X | X |
| 2- O jogo trabalha a ludicidade | X | X | | X | X |
| 3- O jogo possibilita a interação e socialização | X | X | X | X | X |
| 4- O jogo proporciona prazer | X | | | X | X |
| 5- O jogo contribui para a compreensão das regras | X | X | | | X |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

A fim de demonstrar as convergências acima, veremos as categorias abertas retiradas das falas dos respectivos sujeitos.

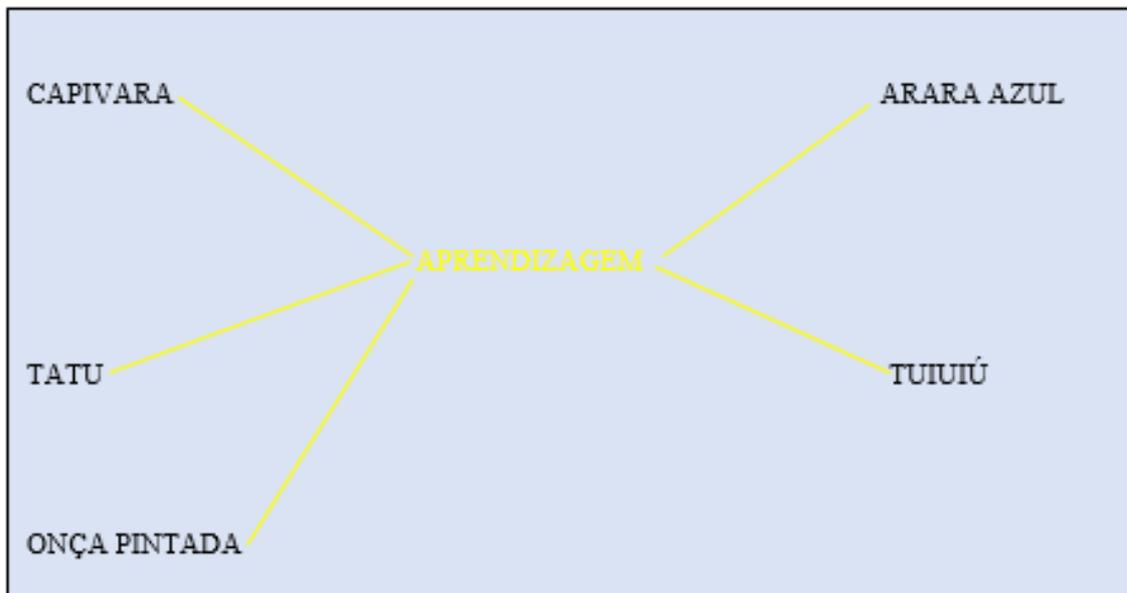
Figura 2 - Convergências das Categorias Abertas



Fonte: Imagem elaborada pela autora, 2021.

Dessa maneira, dividimos em quadros cada categoria aberta para que o leitor possa visualizar, e que assim possamos explicar sobre cada uma, de maneira mais aproximada.

Figura 3 - Aprendizagem.



Fonte: Imagem elaborada pela autora, 2021.

Quando os sujeitos afirmam que os jogos contribuem para a aprendizagem da criança, pensamos no papel do professor de Sala de Recursos Multifuncionais em que “deve atuar como mediador dos processos de aprendizagem e promotor da autorregulação do aluno, por meio de intervenções pedagógicas planejadas, com a finalidade de contribuir para que ele seja capaz de planejar e monitorar suas próprias atividades”.

(NETA; GOMES. 2016, p.50), procurando qual ou quais estratégias podemos utilizar para atingir essa criança na busca pelo conhecimento.

Por meio dos jogos a criança aprende, como afirmam os sujeitos participantes dessa pesquisa, ao responder nosso seguinte questionamento: Os Jogos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais podem contribuir para a aprendizagem da criança de 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil?

Sim. Em todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, tais como a linguagem oral, a escrita, a matemática a observação, percepção, atenção e memória. (CAPIVARA, 2020).

Sim. Jogos são materiais concretos e lúdicos que contribuem com a aprendizagem porque a criança tem a oportunidade de utilizar todos seus órgãos dos sentidos e desenvolver hipóteses, comparar e construir significados. (TATU, 2020).

Sim, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos, linguísticos e sociais. (TUIUIÛ, 2020).

Sim, os jogos pedagógicos proporcionam uma aula lúdica, motivadora e prazerosa às crianças. (ARARA AZUL, 2020).

Sim! Com certeza contribuem, é um método lúdico de alcançar aprendizagem. (ONÇA PINTADA, 2020).

A partir das falas das professoras podemos perceber que a aprendizagem para a criança pequena envolve vários aspectos, como a linguagem oral, que tem que ser estimulada, a atenção, percepção das coisas e do mundo a sua volta, a memória, os conhecimentos matemáticos, a escrita e as relações com o outro.

A linguagem permite ao sujeito expressar seus conhecimentos revelando seus saberes e práticas. “O uso da linguagem na pesquisa fenomenológica se legitima, pois ela é entendida como uma expressão viva do vivido, o qual se refere ao percebido, ao sentido e ao pensado por nós em momentos com outros.” (BICUDO, 2011, P. 79).

Desta forma, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKY, 2007, p.100). É por meio dessa interação que a linguagem e a comunicação são desenvolvidas, facilitando o aprendizado.

Aos educadores da Educação Infantil e Educação Especial, cabe oportunizar caminhos de aprendizagem às crianças que sejam significantes a elas. “Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo de aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes”. (ANTUNES, 2014, p. 36). Que façam parte de seu cotidiano infantil trazendo as referências de suas infâncias.

Buscando transcender formas lúdicas de ensino e aprendizagem, apresentamos a seguir relatos de experiências na utilização de jogos pedagógicos, analisando de que forma se revelam como mediadores de conhecimentos:

Figura 4 - O pé de feijão



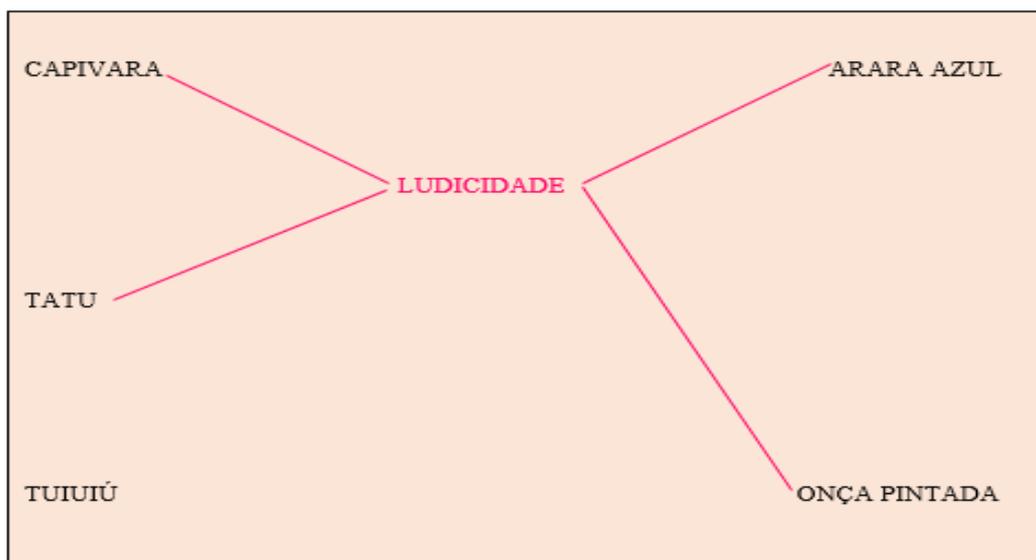
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Esse jogo foi elaborado a partir do trabalho com o Clássico João e o Pé de Feijão, visando a imaginação e criatividade. “Quando imagino, suprimo a distância que separa os objetos percebidos” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 224). Consiste num pé de feijão onde as crianças colocam os pequenos feijões feitos de E.V.A marrom, nas folhas do pé de feijão. Para conseguir chegar ao castelo do gigante, cada criança precisa acertar a quantidade de feijões de acordo com o numeral de cada folha.

Para Merleau-Ponty perceber é “captar a soma de experiências sensíveis que posso ter desta ou daquela coisa, sendo tais experiências sensíveis possíveis ou atuais” (2006, p. 246).

Nesse contexto o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio do uso de materiais e jogos pedagógicos contextualizados no conhecimento e nas experiências a serem adquiridos. Portanto, as estratégias estão diretamente ligadas aos processos de aprendizagem, possibilitados por essa mediação que atendam às necessidades lúdicas das crianças com deficiência.

Figura 5 - Ludicidade



Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

Compreendendo a Ludicidade como parte integrante da criança e sua infância, seu uso é feito como recurso pedagógico por meio dos jogos e brincadeiras. “Através da ludicidade, sem ser uma coisa imposta, repetitiva e sim jogos em que ela vai aprender a conviver em grupos, dividir, perder, ganhar, conhecer regras. Isso tudo só através de jogos”. (CAPIVARA, 2020).

Um fato marcante na fala do sujeito Capivara é que ela entende que por meio da ludicidade não há espaço para imposição, a criança participa por meio dos jogos, aprendendo valores da vida cotidiana e da interação, assim como a vivência com o outro.

De certa forma, percebe-se pela fala da professora, que a ludicidade é livre, não devendo ser imposta à criança, todavia, essa liberdade do brincar, e das linguagens lúdicas devem atrair a criança, fazendo-a sentir vontade e prazer em participar das situações lúdicas propostas pelo educador.

Os jogos aqui apresentados foram elaborados pela professora de AEE, visando estimular as habilidades dos estudantes, inclusive a comunicação que pode ser explorada em todos os jogos pedagógicos produzidos pela Sala de Recursos Multifuncionais.

O professor de AEE deve proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação, porque esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário. Ele deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar oralmente através de descrição de imagens, fotos, recontos orais e relatos de experiências. (VERDE, 2010, p. 36).

Tendo por direcionamento o tema Pantanal, surgiu a ideia do jogo o “Jacaré comilão”. Sendo recomendado para estimular habilidades de contagem, atenção e concentração e coordenação motora. É um jogo com rico recurso visual e lúdico. É representado pela figura de um jacaré, de boca grande, manipulável para abrir e fechar a boca, representando a mastigação do jacaré.

Figura 6 - O Jacaré Comilão



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O jogo do Jacaré Comilão é indicado para crianças da Educação Infantil com ou sem algum tipo de deficiência. Feito com cores vibrantes, facilmente manipulável, estimula o sensorio motor, o movimento de pinça, o raciocínio lógico e a concentração. Confeccionado a fim de explorar os conhecimentos sobre o mundo natural.

Favorece a compreensão de regras à medida que a criança espera a vez do outro para jogar. Assim como, a apreensão do conhecimento sobre as cores, quando é estimulada a verbalizar a cor que escolheu pescar, ou a que seu colega pescou. Como afirma Kishimoto (2011) o jogo é considerado educativo se está sendo utilizado num ato educativo, mas respeita o ato lúdico por meio dos objetos simbólicos que também podem ser utilizados como brinquedos.

A necessidade da criança em contar e marcar os pontos realizados em seu momento de jogo, estimula e instiga a contagem e associação do número à quantidade. Essas habilidades serão alcançadas conforme objetivo e estímulo do professor no ato do jogo.

As crianças irão brincar, “pescando” os peixes que o Jacaré irá comer, após descobrir a quantidade por meio do dado com os números que será jogado. Esse jogo pode ser jogado com dois ou mais participantes. Fica de inteira responsabilidade do professor mediar o jogo.

Figura 7 - Dado de caixa de leite



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Com o dado, as crianças jogarão e saberão a quantidade de peixes que irão pegar para colocar na boca do jacaré. Ao final da rodada, vence quem tiver obtido a maior quantidade de peixes.

Outras formas de obter o conhecimento por meio deste jogo é: Colocar todos os peixes dentro da boca do jacaré e a medida que o dado é jogado a criança deverá retirar a quantia indicada de dentro para fora.

O dado deverá ser confeccionado de acordo com as possibilidades de aprendizagem da criança. No caso de uma criança surda em que se busca o ensino e aprendizagem dos números em Libras, o mesmo pode ser produzido com os sinais dos números.

Para Rau (2011, p. 33), “a ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira”.

Trazer o lúdico para o ensino e aprendizagem da criança “é a melhor forma de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois, desde muito cedo, nosso cérebro gosta de brincar”. (METRING, 2014, p. 101).

Para tanto se entende que a ludicidade está conectada à afetividade, que não há como lançar-se a atividade brincante sem envolver-se emocionalmente.

Na ação de educar a *afetividade* é o pigmento que regula a intensidade e a profundidade das ações dos sujeitos no processo educativo. Ela dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa. Viver a afetividade na educação é propiciar um *locus* de magia e encantamento em meio à objetividade e racionalidade da ciência para que os sujeitos deste processo sintam-se instigados a participar em conjunto no desvelar do desconhecido. (RAMOS, 2002, p. 89).

Muitas vezes os jogos se tornam brincadeiras e até mesmo brinquedos, pois cada criança traz consigo suas histórias e o que aquele jogo/ objeto significa para ela, o jogo remete lembranças, podem ser essas boas ou não, mexendo com as emoções. “Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com duas situações que externamente são idênticas, em que a criança diz: “Agora eu não estou brincando”, mas, logo em seguida, expressando a mesma conduta diz que está brincando”. (KISHIMOTO, 2011, p. 29). Como afirma a referida autora, o que diferencia o momento de brincar ou não é a intenção da criança.

A estrutura das relações entre professores da Educação Infantil e as crianças precisam estar pautadas na afetividade, pois não há lúdico sem envolvimento com o que está posto à criança, cada uma irá olhar de uma forma única para o que lhe é apresentado.

As conexões afetivas que o educador infantil cria com as crianças que atua facilitam o ensino e aprendizagem, como afirma Oliveira (2011), o afeto regula a ação, proporciona à criança rejeitar ou valorizar objetos ou circunstâncias vivenciados por ela. Podendo favorecer as relações mediadas a fim de promover interação entre os pares.

Figura 8 - Interação/Socialização



Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

A interação entre os pares acontece de forma espontânea quando as crianças brincam, jogam e se divertem juntas. Essa interação também acontece por meio da linguagem lúdica, onde os indivíduos se atraem.

As interações que as crianças estabelecem entre si- de cooperação, confrontação, busca de consenso - favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Um dos jogos facilitadores para o educador produzir para as crianças é o jogo da memória, que exhibe um leque de possibilidades que podem promover interação e socialização entre as crianças. “As crianças conseguem interagir por meio dos jogos de maneira divertida”. (ONÇA PINTADA, 2020). Pois se o professor pensar, planejar e produzir, por exemplo, um jogo da memória a partir do objeto e ou personagem preferido da criança com deficiência, utilizando como reforçador positivo, e este jogo poderá ser utilizado com toda a turma, facilitando a interação entre os pares.

Ao pensar nas dificuldades de aprendizagens que algumas crianças com deficiência apresentam, é importante buscar caminhos facilitadores para sanar essas lacunas no ensinar e aprender. “As pessoas que apresentam deficiência intelectual têm também dificuldades no processo da memória”. (VERDE, 2010, p. 82).

O trabalho de planejamento até a execução de um jogo pedagógico, é resultante da busca de que forma essa criança aprende e quais mecanismo o mediador de conhecimento poderá utilizar para alcançá-lo.

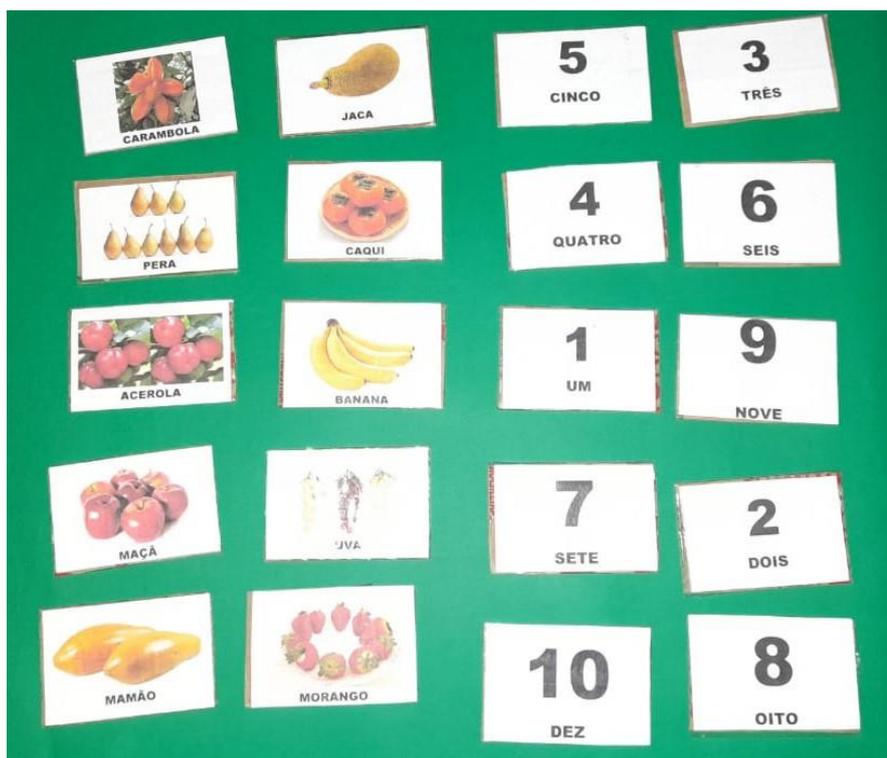
Assim, o educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de Educação Infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

É possível que o professor trabalhe com um campo semântico específico buscando facilitar a aprendizagem da criança, por meio do jogo da memória. Por exemplo, memória das frutas / quantidades.

Ao trabalhar com esse tipo de jogo, o professor poderá enfatizar a construção de um conhecimento específico, assim como as relações interpessoais das crianças que se relacionam entre os pares no momento do jogo, observando a ação do colega enquanto aguarda a sua vez de jogar.

No caso de uma criança introspectiva que ainda está no processo de aceitação do outro, poderá começar a oferecer o jogo com dois participantes apenas e ir aumentando esse número gradativamente. Aconselha-se que as primeiras crianças a participarem do jogo são aquelas que já possuem certa afinidade entre si.

Figura 9 - Memória das Frutas/Quantidades (a)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O Jogo da Memória de Frutas e Quantidades foi confeccionado com material reciclável, caixa de leite e sulfite com as impressões das figuras, os números (numeral e por extenso) e os nomes das frutas. Para maior durabilidade das peças, foi plastificado com fita durex larga.

Figura 10 - Memória das Frutas /Quantidades (B)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O professor mediador deverá abrir as cartas sobre uma mesa, mostrar todas as cartas com suas respectivas imagens para as crianças. Em seguida virar os pares das cartas

que contém as figuras das frutas para baixo e deixar as cartas com os numerais voltadas para cima. Pedir para cada criança virar uma carta das frutas por vez, procurando fazer o par com a quantidade correta. O jogo acaba quando todos os pares de quantidades forem formados. Pode ser jogado de um a quatro participantes.

Enquanto jogam, as crianças verbalizam e memorizam os numerais, fazendo a contagem das frutas, vão aprendendo sem cobranças e ao seu próprio espaço tempo algo usual e útil para sua vida cotidiana. “O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais” (KISHIMOTO, 2011, p.95).

De acordo com os objetivos que o educador direciona à criança com deficiência, há diversos caminhos para desenvolver a aprendizagem, como explorar a oralidade, a contagem, a ampliação de vocabulário e aguçar a memória.

Este jogo é indicado para o uso com crianças com deficiência intelectual que podem apresentar algum tipo de dificuldade quanto à memória, principalmente de curto prazo. Sua confecção também favorece a pega para crianças com dificuldade motora, movimento de pinça e mobilidade das mãos, assim como, estimular a oralidade.

A capacidade de operar no nível das representações mentais constitui uma fragilidade no aluno com deficiência intelectual, e a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade. A oralidade permite ao aluno transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos; ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados. (VERDE, 2010, p. 36).

A medida que as crianças precisam oralizar ou sinalizar, no caso da criança com surdez ou DA, durante os jogos, as relações vão se estreitando. “[...] tais situações criariam disposição favorável ao desenvolvimento da autorregulação pela linguagem e da socialização como decorrência”. (KISHIMOTO, 2011, p. 153).

As opções são infinitas para a produção de um jogo da memória, pois o educador poderá confeccionar este jogo a partir de diversos temas. Assim como para a criança com deficiência auditiva ou com surdez. Por exemplo, utilizando as frutas e os seus respectivos sinais da Libras:

Figura 11 - Memória das Frutas em Libras



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Este jogo foi elaborado utilizando imagens de frutas e seus sinais em Libras. A escrita está em língua portuguesa e fonte em Libras. A forma básica do jogo de memória pode ser utilizada, virando todas as cartas com as imagens voltadas para baixo. A fim de que as crianças possam escolher uma dupla de cartas a cada rodada à procura de formar os pares iguais. Vence quem tiver o maior número de pares de cartas.

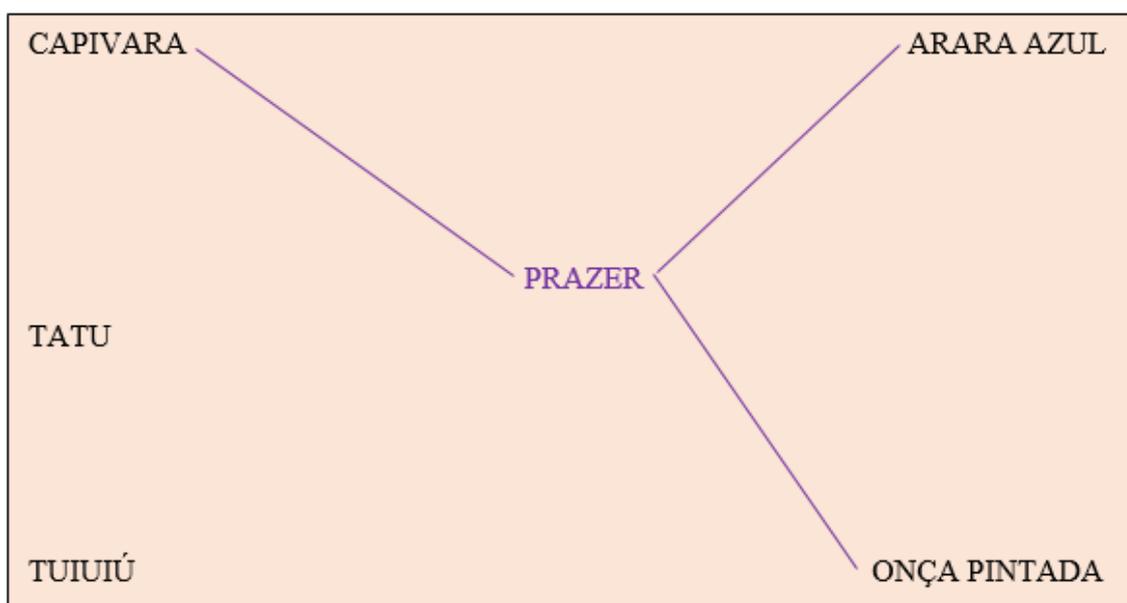
As crianças costumam se afinizar com os jogos de memória. “A memória é a capacidade cognitiva de registrar, armazenar e conservar as informações e registros de eventos que foram selecionados através das experiências dos sujeitos.” (FIGUEIREDO, 2016, p. 34). A memória deve então, ser estimulada por meio dos jogos, ativando a atenção e concentração.

Este jogo também pode ser utilizado para o ensino de sinais da língua de sinais brasileira para toda a turma, variando o nível de dificuldade e a quantidade de cartas de acordo com o desenvolvimento e retorno das crianças sobre a fixação do conhecimento adquirido, estreitando relações de comunicação.

É por meio da comunicação que se envolvem uns com os outros, se acolhem e aprendem a respeitar o espaço do outro. Neste sentido, visamos estimular a linguagem como fonte de relação com o outro.

A linguagem, enquanto sistema simbólico agiliza a comunicação entre os pares, “talvez substituindo e aperfeiçoando outros sistemas gestuais mais concretos” (SEVERINO, 1941, p.177), promovendo a interação e socialização por meio da troca de experiências.

Figura 12 - Prazer



Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

Conhecendo as necessidades das crianças precisamos levar propostas que subsidiem uma aprendizagem de forma prazerosa, promovendo atividades que permitam à criança vivenciar experiências exitosas, que lhe proporcionem prazer em executá-las. O educador ou educadora que conhece sua turma e as crianças para quem planeja e elabora suas aulas, percebe o que lhes prende a atenção e lhes proporciona prazer.

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que o impulsionam a ação para exploração livre. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca... (KISHIMOTO, 2010, p. 143).

As crianças que brincam aprendem de forma prazerosa, mesmo que experimentando algumas frustrações no percurso, sendo assim, compartilhando um relato de experiência com estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais, onde foi possível observar por inúmeras vezes as crianças jogando e demonstrando satisfação e prazer ao

conseguir montar o quebra-cabeça, permitindo compreender que, além de ser um jogo pedagógico assertivo também pode ser considerado um brinquedo. (...) “o prazer fornece a motivação e energia ao processo criativo, que por sua vez, aumenta o prazer, a alegria de viver”. (LOWEN, 1970, p. 219).

Este quebra-cabeça foi montado a partir do trabalho realizado sobre os animais do pantanal. Foi feito com aproveitamento de papelão e pintura com tinta guache. A demonstração do sinal em LIBRAS foi retirada da apostila de sinais da Reme, disponibilizado à cursistas, professores e comunidade, desenhado à caneta permanente preta. O recorte das peças foi feito com tesoura e estilete.

O jogo de quebra-cabeças deve ser apresentado às crianças primeiramente montado, para que visualizem a figura a ser composta. No caso de maior dificuldade, pode ser impressa uma base, a partir do jogo real, para que a criança consiga montar por cima. O importante é que não haja nenhum tipo de frustração e isso ficará ao encargo do professor, mediar o momento do jogo para que isso não aconteça.

Figura 13 - Quebra-cabeça Arara Azul com Sinal



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Figura 14 - : Quebra-cabeça Tucano com Sinal



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

O jogo deverá ser manipulado e explorado pelas crianças, a fim de estimular sensações táteis e visuais aguçando a vontade de realizar a atividade proposta.

Sugerimos aqui outro quebra-cabeça de fácil confecção, feito com recortes de revistas ou livros próprios para esse fim. O professor encontra as imagens que deseja trabalhar e cola numa base de papel firme, podendo utilizar colorset, cartolina, papel cartão, embalagens de papel ou outro material à sua escolha.

Figura 15 - Quebra-cabeça Tucano



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020.

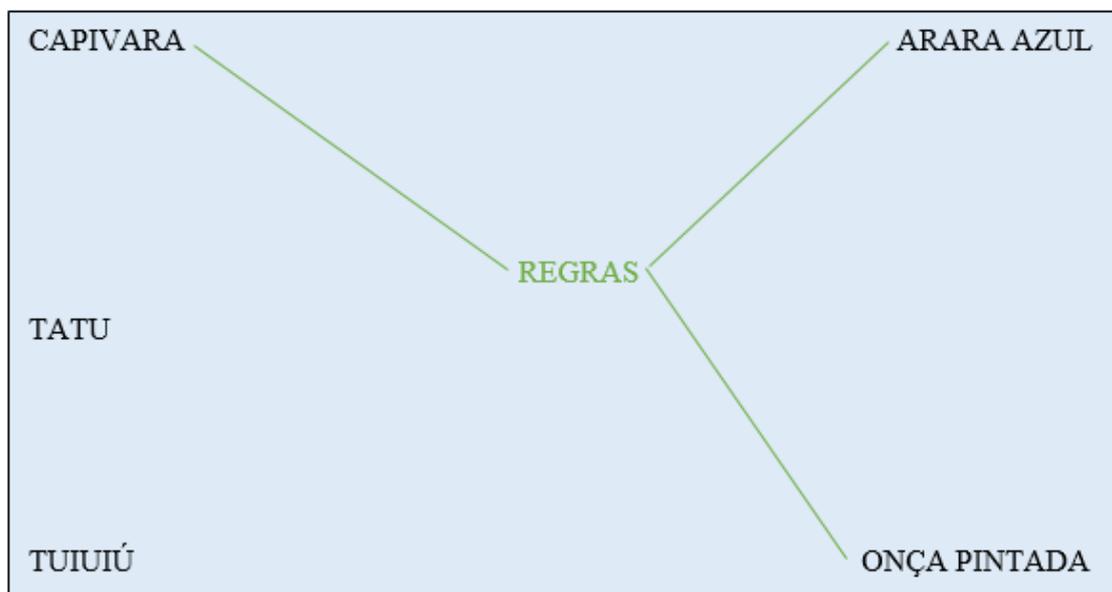
Figura 16 - Quebra-cabeças Formigas



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020.

Compreender que a criança, por meio dos jogos pode conhecer o mundo a sua volta, é assumir que esse conhecimento envolve “o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento”. (KUHMAN JR, 2001, P.65).

Figura 17 - Regras



Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

Conforme citado por alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa, os jogos podem proporcionar às crianças a compreensão do uso das regras. “Desenvolvendo dessa forma as regras de convivência e cidadania.” (TATU, 2020). Há a percepção por esses

profissionais, de que o jogo pode promover a concepção de regras pré-estabelecidas pelas relações sociais onde está inserido o indivíduo.

O jogo de regras caracteriza-se por ser regulamentado por leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados. É uma conduta lúdica que supõe relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. É um jogo de caráter social. (RAU, 2011, p. 159).

Capivara (2020) e Onça Pintada (2020) expressam a ideia de que por meio dos jogos as crianças conhecem e aprendem a respeitar regras. Isso nos mostra a importância das regras para a criança da Educação Infantil. “As regras, no jogo, representam o limite, o pode e não pode, e nesse sentido regulam as relações entre as pessoas”. (RAU, 2011, p. 157).

Os jogos de regras têm sua prática com as crianças com idade próxima aos 5 anos, mas se desenvolve na fase que vai dos 7 aos 12 anos. São jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais que favorecem a socialização, pois a sua prática possibilita a inserção da criança no mundo social e natural. (RAU, 2011, p. 157).

Da mesma forma, o jogo favorece a criança com deficiência, conforme afirma Verde (2010), aos sete anos de idade da criança, as operações do pensamento se aplicam no “real concreto”. “Podendo ajustar seu pensamento com o das outras crianças que a cercam. A criança pode também participar dos jogos que implicam regras” [...] VERDE, 2010, p. 67), facilitando a aprendizagem escolar, e desenvolvendo suas estruturas cognitivas.

Um exemplo de jogo que envolve a aprendizagem de regras são as trilhas, onde os participantes precisam compreender as regras para seguir no jogo, o que pode ser ajustado para que possam todos participar do início ao fim.

Figura 18 - Trilha dos Animais do Pantanal



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020.

A trilha dos animais do pantanal foi confeccionada pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da temática trabalhada em sala de aula comum pelas professoras da Educação Infantil.

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com 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 a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Utilizamos para confeccionar a base da trilha uma cartela de ovos. Cada ponto da caminhada está marcado com um círculo em E.V.A. Confeccionamos os animais Jacaré, Arara Azul, Tucano, Capivara e Tamanduá, as peças foram feitas com E.V.A. e a base onde fixamos os bichos são tampinhas de garrafa pet encapadas com E.V.A.

Este jogo deixa evidente a necessidade da compreensão das regras. Pois mostra que cada participante só pode avançar na sua vez de jogar ao cair a figura do dado correspondente a mesma da peça escolhida por cada um.

“A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou na amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta[...]” (KISHIMOTO, 2011, p. 27) é por meio dessas brincadeiras de regras que as crianças internalizam o conceito de seguir e se apropriar de regras sociais como esperar e respeitar a vez do outro, que vai muito além do momento de jogar ou brincar, mas principalmente de se expressar e ouvir ou prestar atenção nos seus pares.

[...] a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra. Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para aprender os conhecimentos futuros. (KISHIMOTO, 2011, p. 88).

Internalizar o conceito de regras e conhecê-las, é importante pois poderá preparar a criança para quando se deparar com situações cotidianas, culturais e de relação com o outro, estimulando habilidades de conduzir seus impulsos, possibilitando condições para o coletivo, atender as solicitações e seguir rotina, desenvolvendo a autorregulação emocional, para seu bem conviver com todos.

Desta forma, percebemos com a análise nomotética representada pelas categorias abertas, que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre de forma lúdica por meio dos jogos pedagógicos, proporcionando prazer, momentos de interação e socialização às crianças, assim como a compreensão de regras que vão além dos momentos dos jogos, se projetando às outras situações cotidianas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo mostrar se, e de que forma, os jogos pedagógicos podem proporcionar à criança momentos de aprendizagem significativa. Sendo o objeto desse estudo o jogo pedagógico, motriz para ensino e aprendizagem na Educação Infantil para a criança com deficiência.

Na busca desse conhecimento optamos pelo olhar fenomenológico que sugere a intenção de conhecer outras realidades, de ouvir depoimentos de educadoras, buscando desvelar o significado que as mesmas atribuem às suas práticas desenvolvidas com as crianças.

Partindo de uma pesquisa inicial, percebemos os vastos trabalhos sobre a Educação Especial, a criança com deficiência, a Educação Infantil e sobre os jogos como recurso de ensino e aprendizagem. Porém quando unimos esses descritores, Jogos Pedagógicos e Crianças com Deficiência na Educação Infantil, em uma busca mais detalhada de trabalhos neste campo de atuação, estes se reduzem significativamente. Pois, muitos não vêm ao encontro do nosso objeto de estudo que é sobre os jogos pedagógicos para o ensino e aprendizagem da criança com deficiência matriculada na escola pública, nos grupos 4 e 5.

Entendemos que a definição de criança está diretamente ligada ao espaço tempo, e que as variáveis estão determinadas na percepção do Ser criança. Na visão fenomenológica compreendemos a criança como ser em crescente processo de evolução, participante e contribuinte do seu próprio processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Criança essa que brinca e joga.

Teóricos como Vygotsky (1998, 2008), Piaget (1975), Kishimoto (2010), entre outros, afirmam que a aprendizagem na Educação Infantil utilizando o lúdico é indispensável, pois, promove o desenvolvimento integral da criança de forma prazerosa. A ludicidade permite aprender a lidar com as emoções, equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade e sua personalidade.

Segundo Piaget (1975), o brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, e formas diferenciadas de brincar. As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, cognitivas e emocionais.

As crianças aprendem enquanto brincam e jogam, pois, a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneiras diferentes e divertidas.

Como educadores, pretendemos cada vez mais ampliar os espaços do conhecimento e do trabalho pedagógico e, assim, propiciar um encontro significativo da criança com o lúdico, entendido como a representação simbólica das possibilidades do viver. Este é o tempo presente. Tempo de refletir, de observar, de incorporar e de interpretar os ditos e feitos de nossos autores, para redescobrir e redirecionar os caminhos pedagógicos, na Educação de Infância. Na recuperação do lúdico, como prática permanente no cotidiano de sala de aula, tendo como centro a criança, sua vida, suas ações, seu mundo, seu Ser. Por meio da ludicidade, como comunicação do humano, podemos evidenciar muitos pensares e falares que alimentam, qualitativamente, a vida da criança em novas construções. (ROJAS, 2007, p.16)

A formação lúdica para os educadores da Educação Infantil deve servir de base para que possam pensar sua prática e planejar suas aulas a fim de desenvolver um trabalho específico com as crianças com deficiência, buscando esclarecer quais os caminhos de aprendizagem que as levam para maior acesso ao conhecimento, quais adaptações o educador deverá promover indo ao encontro da forma que melhor essa criança aprende.

Conforme Vygotsky (1998), é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança o faz de conta, este contribui para que ela crie, planeje, imagine e fantasie. E é na Educação Infantil, o período que ela necessita da prática da brincadeira e do faz de conta na sua rotina de aprendizado, pois, é nessa fase, que essas atividades trazem mais benefícios para o seu desenvolvimento, socialização, integração e autoestima, já que ela está mais receptiva e o aprendizado se dá procurando imitar os adultos.

Ao brincar a criança faz uma relação entre seus conhecimentos prévios e o novo. Assim a criança vai construindo sua aprendizagem, maneira agradável e interativa, possibilitando compartilhar com os colegas as suas vivências. Na Educação Infantil a ludicidade é muito importante, pois as crianças vão aprendendo vários conceitos que os professores irão proporcionar. As crianças aprendem melhor quando o professor trabalha com atividades lúdicas, elas precisam do concreto e o abstrato em suas experiências de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, documento norteador das práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil, destaca que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como

eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009), dessa maneira podemos afirmar o quanto é importante esse trabalho com a ludicidade na infância.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 227 assegura à criança o direito ao lazer, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), observamos em seu artigo 16º enfatiza o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Assim compreendemos que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização e interação, comunicação e construção do conhecimento.

É na ludicidade que a criança pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano. A criança faz do lúdico um meio de comunicação, de prazer e de recreação, estimulando e ampliando sua capacidade de criar e aprender.

Os professores que se permitem vivenciar o lúdico, interagir com a criança, viajar com elas na sua imaginação, superar as aulas que não buscam estratégias diferenciadas, perguntar do que elas gostariam de brincar, descobrir o aprendizado no momento em que ele surge, ainda que inesperado, equilibrando o esforço e o prazer.

Para Vygotski (1991) a atividade simbolizadora presente no brinquedo da criança, é a solução imediata que dá aos problemas vividos. Uma vez que impossibilitada de resolvê-los de maneira real e prática, ela cria uma realidade fantasiosa de símbolos e sonhos, onde tudo se resolve a contento. É por meio de atividades práticas sentindo, vivenciando, interagindo e explorando que a criança constrói seu conhecimento.

O brinquedo, neste caso o jogo, é objeto concreto da brincadeira e envolve a afetividade, convívio social e operação mental facilitando a apreensão da realidade (KISHIMOTO, 2010).

Na Educação Infantil, o brincar estará sempre presente, pois é brincando que a criança entende o seu mundo. É brincando que ela aprende. Por meio da brincadeira a criança interage com o meio (objeto, pessoas). A brincadeira pode ou não ter regras. Ela oportuniza a imaginação e suas regras são “abertas” e sugere participação mais livre e descontraída, bem dentro do espírito da atividade lúdica. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as possíveis regras, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança e não se confunde com jogo (KISHIMOTO, 2010).

Durante as análises das asserções dos sujeitos podemos perceber que todos em seus discursos reconhecem os jogos como práticas pedagógicas significativas ao

aprendizado das crianças de quatro e cinco anos de idade. De acordo com Winnicott (1975) é no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, torna-se criativo e utiliza sua personalidade integralmente.

Nesse viés, ao proporcionar momentos de aprendizagem por meio dos jogos pedagógicos às crianças com deficiência, há uma contextualização com os saberes já existentes, que somados à construção de conhecimentos valorizam seu desenvolvimento cognitivo, de interação e socialização. Assim, as crianças poderão alcançar maior autonomia para expressar suas vontades e ideias, desenvolvendo seu aprendizado.

Em síntese, a pesquisa nos revelou que as professoras da Educação Infantil consideram o jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem da criança com deficiência e ferramenta propulsora de interação entre os pares, transformando suas relações de forma prazerosa e lúdica.

5. APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa “**OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO UM CAMINHO PARA O APRENDER INFANTIL: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO COLABORATIVO E INCLUSIVO**” voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Franciele dos Santos Costa**, a qual pretende “Analisar se os jogos pedagógicos construídos na Sala de Recursos Multifuncionais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência na Educação Infantil e de que maneira isso ocorre”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada via e-mail, respeitando o distanciamento necessário em razão do COVID-19. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a elaboração de um material didático com jogos pedagógicos e as possibilidades de utilização na prática do professor para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): responderá entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

Os riscos oferecidos por esta pesquisa ao participante, são mínimos e não muito diferentes dos que ocorrem em condições típicas do trabalho. No entanto, por estar presente uma pessoa diferente (a pesquisadora) e ter que responder algumas questões não habituais, poderão ocorrer constrangimentos ou, pelo menos, um leve desconforto. Para minimizar esses riscos a pesquisadora se apresentará e explicará os objetivos da pesquisa, esclarece que o participante pode sentir-se à vontade para não participar, ficando a vontade de começar pode deixar de responder à pergunta que julgar não conveniente. Responder ou interromper em definitivo, solicitar a anulação das respostas apresentadas, que serão anuladas na sua presença. Enquanto o benefício seria o reconhecimento desta prática lúdica como suporte de ensino e aprendizagem, culminar em um material didático

a ser disponibilizado aos colegas professores.

Após o consentimento de sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar, terá o direito e a liberdade de retirar-se em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário e em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Franciele dos Santos Costa** nos telefones (67) 99250-42-88 e (67) 99613-94-41. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa
_____, onde a pesquisadora Franciele dos Santos Costa me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ 2020.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Franciele dos Santos Costa

Telefone para contato: (67) 99250-4288 E-mail: francielecostaaee@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Roteiro para entrevista semiestruturada

Este roteiro deverá ser preenchido pelos profissionais da Educação Infantil da escola Municipal de Campo Grande, a respeito do ensino e aprendizagem por meio dos jogos pedagógicos, confeccionados a partir de um trabalho colaborativo entre os envolvidos.

Dados de identificação

Nome: _____ (letra inicial do nome e sobrenome)

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de serviço na área em que atua: _____

- 1) Os Jogos pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais podem contribuir para a aprendizagem da criança de 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil? Se sim, em quais aspectos podem contribuir?
- 2) De que forma a Sala de Recursos pode contribuir com seu trabalho na Educação Infantil?
- 3) Para você qual a relevância do uso dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem da criança de 4 e 5 anos de idade? Justifique.

Apêndice C: As Possibilidades do Uso dos Jogos para o Trabalho Didático Pedagógico com Crianças com Deficiência na Educação Infantil



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FRANCIELE DOS SANTOS COSTA



**AS POSSIBILIDADES DO USO DOS JOGOS PARA O
TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional em Educação – área de concentração Formação de Educadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito obrigatório do programa.

Orientadora Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho

CAMPO GRANDE/ MS

2021

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada para a produção da dissertação intitulada “As possibilidades do uso dos jogos para o trabalho didático pedagógico com crianças com deficiência na Educação Infantil”, apontou que as professoras da Educação Infantil, da escola municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, consideram o jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem da criança com deficiência.

O presente projeto de intervenção foi proposto a professores que utilizam de materiais lúdicos em suas aulas. Foi realizado em primeiro momento por estudo com revisão bibliográfica, apontando teóricos como Kishimoto (2011) como organizadora na obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”. Evidenciamos o capítulo VII “O jogo na organização curricular para deficientes mentais⁹”, escrito por Ribeiro (2011).

Pensando na necessidade de trabalhar com jogos que auxiliem a construção do saber das crianças, que teremos momentos com estudos teóricos referentes ao tema da pesquisa e oficinas para a construção de jogos pedagógicos que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem e que contemplem a participação de todos os envolvidos, considerando que o lúdico é a linguagem da infância e que o brincar é um direito adquirido da criança.

Como afirma Ribeiro (2011), o jogo promove oportunidades às crianças para que possam desenvolver habilidades cognitivas, sociais, de interação, auxiliando na busca de resolução de conflitos. Portanto, buscamos refletir sobre as contribuições das linguagens lúdicas por meio dos jogos pedagógicos com as crianças, num trabalho colaborativo entre os profissionais, das salas regulares do ensino comum e os profissionais especializados da Sala de Recursos Multifuncionais.

Pensando nesse momento de pandemia e distanciamento social que vivemos em 2020 e 2021, tanto as oficinas quanto os encontros para estudo, foram realizados de forma não presencial por plataformas digitais como a ferramenta *Google Meet* e *WhatsApp*.

Resultantes desse trabalho propõem ainda, um material de apoio teórico, com sugestões de jogos com passo a passo para sua confecção.

⁹ A obra, datada em 2011, 14ª edição ainda usava essa nomenclatura. Considera-se: Pessoa com deficiência Intelectual.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de intervenção parte do princípio do trabalho do professor da Educação Infantil que faz dos jogos pedagógicos ferramentas de trabalho e que tem em suas salas de aula crianças com deficiência e que necessita de suporte para a elaboração de jogos, entendemos que nas atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre as quais é buscar alternativas e estratégias metodológicas que possam viabilizar o acesso ao conhecimento de forma autônoma pelo educando que atende, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais, quanto na sala comum, por meio do AEE, valorizando as habilidades de cada um, essa parceria se justifica.

Compreendendo que este é um trabalho colaborativo junto aos professores do ensino comum, que se dá por meio da comunicação e diálogo entre os envolvidos, procurando buscar as melhores formas de ensino e aprendizagem para as crianças, com um olhar atento, respeitando suas singularidades, havendo a possibilidade de suprir ou ao menos minimizar as dificuldades de aprendizagem encontradas nessas turmas a partir de um trabalho parceiro entre os profissionais da educação, promovendo o diálogo numa proposta coletiva.

Compreender que este é um trabalho colaborativo junto aos professores do ensino comum, que se dá por meio da comunicação e diálogo entre os envolvidos, que se busca as melhores formas de ensino e aprendizagem para as crianças. Ter um olhar atento, respeitando suas singularidades, haverá a possibilidade de suprir ou ao menos minimizar as dificuldades de aprendizagem encontrados nessas turmas. E a partir de um trabalho parceiro entre os profissionais da educação, numa proposta coletiva, os avanços vão acontecendo naturalmente.

A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (BRAUN, 2016, p. 211).

Cabe ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com sua metodologia diferenciada, criar e propor situações oportunas para o aprendizado, na confecção de material concreto, ou até mesmo colaborando com a oferta de leituras em momentos de formação continuada dentro da escola, nas formações pedagógicas propostas pela instituição de ensino.

A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em propor situações problema que suscitem a necessidade de os alunos que apresentam deficiência intelectual desenvolverem estratégias de aprendizagem, para que possam acessar o conhecimento (BRASIL, 2016, p. 47).

No trabalho colaborativo, ponderamos sobre a troca de conhecimentos e de experiências que cada profissional envolvido nesse processo traz consigo. Este trabalho pode ser realizado entre os professores de sala comum, professor de Sala de Recursos Multifuncionais, professor de apoio e equipe técnica, por meio da construção conjunta de caminhos metodológicos de ensino, da elaboração do plano de aula, incluindo a organização do tempo e da diversificação das atividades.

No ensino colaborativo, professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

Em busca de diretrizes para realizar um trabalho colaborativo efetivo, buscamos compreender o papel de cada profissional no grupo, dividindo e compartilhando seus conhecimentos com os demais envolvidos nesse processo.

O acompanhamento do professor do AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula. Quando as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, essas dificuldades devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola da qual os professores em questão devem participar (VERDE, 2010, p. 18).

Para tanto, faz-se necessário elencar algumas formas onde esse tipo de trabalho possa ser realizado de uma forma colaborativa entre professor regente, Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), professor intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS), professor de sala de recursos e coordenador pedagógico, onde as partes possam participar cada qual com suas contribuições com um objetivo único que é o de levar conhecimento a partir de estratégias diversificadas, alcançando as crianças com deficiência.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI, 2010, p. 19).

Eis o papel da Sala de Recursos Multifuncionais oferecendo momentos de formação, podendo colaborar no plano de aula e na confecção de materiais pedagógicos, haja vista que essas ações devem estar presentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar.

É importante salientar que os jogos e as brincadeiras permitem às crianças vivenciarem a realidade de seu cotidiano de forma lúdica e nas brincadeiras do faz-de-conta, assim como nas brincadeiras de referência, cada dia mais há a inserção de novos saberes e novas circunstâncias no nosso dia a dia. Por meio das tecnologias os discentes têm cada vez mais informações em diferentes meios de comunicação, os brinquedos e brincadeiras também têm se modificado ao longo do tempo.

“[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (HUIZINGA, 2000, p. 24).

É a partir do jogo que a criança consegue estabelecer relação dos novos conhecimentos com aqueles que trazem consigo outrora vivenciados. O jogo propicia não só ao educando, mas também ao educador, momentos de prazer no processo de ensino e aprendizagem. Os jogos devem ser elaborados sob a sensibilidade de que a criança será capaz de participar ativamente do jogo oferecido a ela, e que esta participação não seja forçada, mas que seja abordada de forma elaborada para que os estudantes se sintam atraídos a jogar. É onde o professor pode explorar sua própria criatividade e percepção sobre o objeto.

Cabe ao professor conhecer seu estudante para propor desafios que sejam acompanhados de novas dificuldades, que, paulatinamente, serão superadas com atividades e jogos que apresentados durante o processo de ensino e aprendizagem, despertam o desejo do estudante em seus estudos. É estimulando a curiosidade sobre as

coisas, que o educador promove a autonomia na busca pelo conhecimento em cada criança. A democratização da escola permite que haja uma participação da comunidade no contexto educacional. Assim, o trabalho em conjunto surtirá efeitos positivos e o estudante alcançará o sucesso.

Portanto, justifica-se este projeto de intervenção no intuito de clarificar a ideia de uso dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma ação colaborativa entre os professores do ensino comum e da Educação Especial com o apoio da Sala de Recursos.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar subsídios aos professores da Educação Infantil para que possam elaborar e confeccionar jogos e materiais de apoio pedagógico, bem como e utilizá-los em seus momentos de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Propor junto aos professores da Educação Infantil e demais profissionais da Educação Especial, momentos de estudos teóricos sobre a temática para a troca de experiências;
- ✓ Confeccionar jogos pedagógicos;
- ✓ Elaborar um material didático com jogos pedagógicos e as possibilidades de utilização na prática do professor para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

METODOLOGIA

Local: Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos.

Periodicidade das formações: Mensais.

Público-alvo: Professores da Educação Infantil e Educação Especial.

Procedimentos:

A proposta de realização se deu com professoras da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Campo Grande, MS. Em tempos de distanciamento social

foram realizadas reuniões via plataformas digitais. O material de estudo e para a confecção dos jogos será disponibilizado em formato para impressão.

Na primeira fase houve apresentação do projeto junto às professoras participantes.

| CRONOGRAMA | | |
|---|----------------|--|
| Identificação da Etapa | Mês e ano | Local/ horário |
| Apresentação do projeto de Intervenção à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS | Dezembro/ 2020 | SEMED/ Matutino |
| Apresentação do projeto de intervenção junto aos professores, direção e equipe técnica da Educação Infantil. | Dezembro/ 2020 | Via plataforma digital. 18h. |
| Reflexões sobre o uso da ludicidade por meio dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. (RIBEIRO,2011), com o capítulo VII “ O jogo na organização curricular para deficientes mentais” | Março / 2021 | Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. 18:30h. |
| Oficina de jogos e materiais pedagógicos. Estudo do texto “Articulação entre escola comum e educação especial: ações e responsabilidades compartilhadas” (ROPOLI, 2010). | Maió / 2021 | Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. 18:30h. |
| Oficina de jogos e materiais pedagógicos. “Estudo do texto: o que é prática pedagógica? E Ensino colaborativo”, das autoras: BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia (2016). | Junho / 2021 | Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. 18:30h. |
| Culminância do projeto com o acervo das confecções dos jogos elaborados ao longo dos encontros. | Junho/ 2021 | Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. 18:30h. |

| | | |
|--|--------------|--|
| Elaboração de material didático com jogos pedagógicos e suas possibilidades de confecção e utilização, no formato de ebook, livreto digital ou manual. | Agosto/ 2021 | Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. |
|--|--------------|--|

As respectivas professoras, sujeitos da pesquisa, costumam trabalhar com projetos. Os dois temas abordados durante nosso estudo foram: Alimentação saudável e Pantanal. Seguindo essa temática pensamos em algumas sugestões de jogos que pudessem ir ao encontro do objetivo de ensino das docentes, segundo as necessidades das crianças com deficiência. Outras ideias e propostas de confecção de jogos poderão acontecer até o final do projeto de intervenção.

As sugestões de jogos para compor as oficinas que seguem, são passíveis de escolha das professoras conforme suas necessidades:

Figura 1 – Encaixe da Anta



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa

Objetivo do jogo:

Relacionar tamanho e forma; Exercitar atenção e concentração; Realizar movimento de encaixe com apoio de material concreto.

Confecção: 1 placa de papelão;

Tinta guache preta;

Caneta permanente preta;

Estilete e tesoura.

Molde da anta em papel A3 (pode ser encontrado nos sites de busca na internet ou desenhado diretamente no papelão pelo (a) professor(a)).

Risque a figura da anta no papelão e recorte com o estilete ou tesoura o entorno do desenho e algumas pintas da anta. Cubra com tinta guache preta as pintas da anta. Com a caneta permanente cubra os traços e linhas mais finas.

Como utilizar: Fixar a anta na parede da sala de aula em uma altura em que seja confortável e ao alcance das crianças, com todas as pintas encaixadas para que as crianças possam visualizar. Em seguida retire as pintas e peça para que as crianças formem duas fileiras, divida igualmente as quantidades de pintas da anta, cada criança pega uma pinta em cima da mesa e corre para encaixar na anta. Vence a fileira que terminar primeiro. Fica a critério do (a) professor(a) dar pistas neste momento, dialogando com as crianças sobre o tamanho e a forma de cada pinta que irão encaixar.

Figura 2 - Boliche das Aves Pantaneiras



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa

Objetivo do jogo: Estimular raciocínio lógico e oralidade, dominar as habilidades de coordenação motora grossa e fina, contagem, obedecer a regras e comandos.

Confecção: Imprimir em papel adesivo algumas imagens de aves do pantanal (e adesivar em garrafas Pet. É opcional numerar as garrafas.

Como utilizar: Para este jogo será necessário a utilização de uma bola. As crianças poderão estar dispostas em círculo ou em filas. É importante que aguardem sua vez de jogar. A distância entre as garrafas e as crianças deverá ser estabelecida pelo(a) professor(a) responsável. Ao acertar as garrafas com a bola, deverão contar quantas unidades caíram e dizer o nome da ave que conseguiu acertar.

Figura 3 - Gira Gira Das Configurações De Mãos



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa

Objetivo do jogo: Estimular a memória e oralidade, ampliar vocabulário tanto na LIBRAS quanto na língua portuguesa, obedecer a regras e comandos, propiciar interação e cooperação.

Confecção: Para a base utilizamos uma tampa de caixa de pizza. Encape, recorte e cole as configurações de mãos da LIBRAS, cole num círculo de E.V.A com aproximadamente 6 centímetros de diâmetro. (As configurações a serem escolhidas

deverão contemplar os sinais de Libras já trabalhados em sala de aula). No centro, uma seta de E.V.A na cor de preferência.

Como utilizar: Esse jogo pode ser jogado de um a seis participantes. Cada criança gira a seta, e onde mirar, terá que sinalizar com essa configuração. As crianças poderão ser estimuladas a auxiliar umas às outras com ideias de sinais com cada configuração. O (a) professor (a) mediará o jogo, marcando os pontos que as crianças fazem a cada rodada. Vence quem fizer maior pontuação ao final de 3 rodadas. Caso haja empate, joga-se mais uma partida para desempate.

Figura 4 - Maçã Do Alfabeto



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa

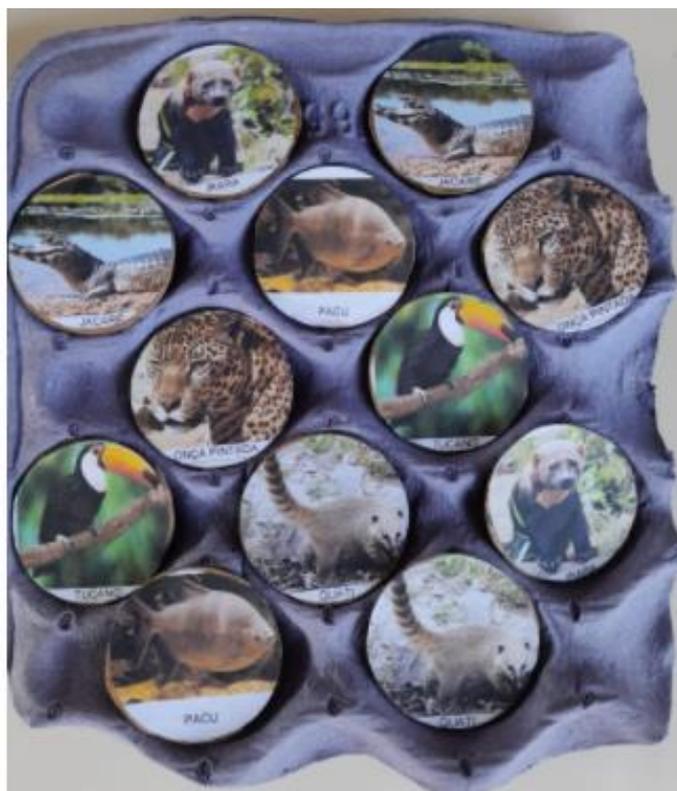
Objetivo do jogo: Estimular a memória, a capacidade de concentração, percepção visual e espacial. Ampliar vocabulário tanto na Libras quanto na língua portuguesa, propiciar interação e cooperação.

Confecção: A base pode ser confeccionada com isopor ou papelão e encapar com colorset colorido. Em seguida, cobrir com E.V.A com 27 círculos recortados, um para minhoca e 26 para as letras do alfabeto. Dentro dos círculos, na base, carimbar as letras do alfabeto. Em 26 tampinhas de garrafa pet, colar letras do alfabeto da língua de sinais

brasileira, que serão confeccionados com a datilologia em Libras no EVA e os detalhes das mãozinhas com caneta permanente de bico fino preta.

Como utilizar: Em duplas, as crianças escolherão uma letra da tampinha e encaixará na letra correspondente da maçã. A cada acerto a dupla faz um ponto. Vence a dupla com maior número de acertos.

Figura 4 - Memória Na Cartela De Maçã



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa

Objetivo do jogo: Estimular a memória e a coordenação motora fina, a oralidade, ampliar o vocabulário, propiciar interação e cooperação entre os pares obedecer a regras, compreender a necessidade de esperar a vez do outro.

Confeção: Para a base utilizamos uma cartela de maçã. Recorte e cole as figuras dos animais à escolha, sempre em pares iguais num círculo de papelão com aproximadamente 6 centímetros de diâmetro, tamanho suficiente para que caiba dentro dos côncavos da cartela.

Como utilizar: Esse jogo pode ser jogado de um a quatro participantes. O professor mediador deverá virar as fichas com todos os pares de figuras voltados para

cima. Explicar o jogo para as crianças, que deverão memorizar onde estão os pares iguais. Em seguida virar os pares das fichas para baixo. Pedir para cada criança virar uma ficha por vez, procurando fazer o par com a quantidade correta. O jogo acaba quando todos os pares de forem formados.

Figura 5 - Bingo Dos Animais



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Objetivo do jogo: Estimular a percepção visual, a concentração, coordenação motora, a oralidade, ampliar o vocabulário, propiciar interação e cooperação entre os pares obedecer a regras, compreender a necessidade de esperar a vez do outro.

Confecção: Para as cartelas pode-se utilizar retalhos de papelão ou papel cartão. As figuras de animais podem ser retiradas de recortes ou impressas no sulfite A4. Para essas cartelas escolhemos misturar figuras e os nomes dos animais. As fichas são feitas com recorte e colagem de figuras de animais em retalhos de papel colorset. Para maior durabilidade das fichas usamos fita durex larga ou plástico adesivo (Contact). Os pontos podem ser marcados com círculos de EVA ou papel colorido.

Como utilizar: O mediador permite que cada criança escolha uma cartela. Organizando as fichas empilhadas e voltadas para baixo, deverá virar uma por vez,

estimulando a criança a dizer em voz alta (ou sinalizando, no caso da criança com surdez), o nome do animal de cada ficha. Em seguida, procurar na sua cartela do bingo uma figura igual ou a palavra correspondente. Neste sentido, é de suma importância que haja um leitor das palavras para as crianças que ainda não se apropriaram da leitura.

A cada acerto, a criança deverá colocar um círculo para marcar em cima da figura ou da palavra apropriada. Vence o jogo quem completar a cartela primeiro. O número de jogadores fica à critério do mediador, lembrando que o mesmo deverá estar disponível para ler as cartelas de todas as crianças. Ainda é possível que haja mais de um responsável mediando este jogo.

Figura 6 - Tabuleiro Das Lateralidades



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Objetivo do jogo: Compreender noções de lateralidade, frente, atrás, direita e esquerda. Obedecer às regras e comandos, compreender a necessidade de esperar a vez do outro.

Confecção: Para o tabuleiro podemos utilizar papelão ou papel cartão. Medir quadrados de 6x6 centímetros, totalizando 5 linhas por 8 colunas. As peças do jogo são tampas de garrafa de suco (maiores) encapadas com E.V.A, a boca e o nariz são

desenhados com caneta permanente preta e os olhos de plástico. O dado, confeccionado com uma caixa de leite e encapado com E.V.A. Colar setas com ordens escritas utilizando caneta permanente. (à frente; atrás; direita; esquerda; pare!)

Como utilizar: Jogam até 4 participantes. Cada criança, na sua vez, lança o dado e segue o direcionamento. Se cair à frente deverá andar com sua peça uma casa. Para direita ou esquerda vai para o lado correto uma casa. Para trás, volta uma casa. Na opção PARE a criança ficará uma rodada sem jogar. Vence quem atravessar o tabuleiro primeiro. Fica à critério do mediador seguir para descobrir quem chegará em segundo lugar.

Figura 7 - Árvore Matemática



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Objetivo do jogo: Relacionar números quantidades de forma lúdica. Compreender regras e comandos. Interagir com os pares.

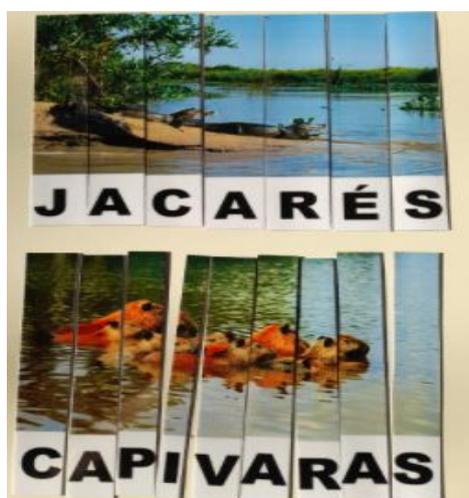
Confeção: Recortar o formato de árvore no papelão e pintar com tinta guache. Imprimir, plastificar, recortar e colar 2 tipos de aves do pantanal. Para esse jogo foram escolhidos araras e tucanos. No tronco da árvore colar palha formando um ninho. Os números em papel cartão em formato oval.

Como utilizar: Em dupla, cada criança receberá 10 fichas das aves à escolha. Cada criança joga o dado e o número que cair deverá ser a quantidade de aves para colocar na sua árvore. Em seguida, colocar o numeral correspondente no ninho fixado no tronco da árvore. A cada rodada será somada a quantidade de aves, quem atingir a quantidade exata de 10 aves primeiro vence o jogo.

Outra opção para esse jogo é iniciar com dez aves em cada árvore. Assim, ao jogar o dado, a criança deverá retirar a quantidade de aves da árvore. Se ao final do jogo faltar, por exemplo, 2 pássaros para finalizar e o dado cair com o número 3, a criança deverá passar a vez. Só vence o jogo se alcançar a quantidade exata.

Outra opção para a árvore matemática é a confecção em uma única placa. No lugar das aves são utilizadas tampinhas de garrafa pet no formato de fruta e no tronco tampinhas com os numerais. Nesta versão a criança encaixa as frutas e os números nos locais indicados, facilitando a pega dos objetos de contagem, estimulando assim a coordenação motora fina.

Figura 8 - Loto Leitura Dos Animais



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Objetivo do jogo: Compreender noções espaciais, desenvolver a concentração e percepção visual.

Confecção: Para a base das fichas precisamos de um papel resistente (papel cartão; colorset; papelão). As imagens com seus respectivos nomes podem ser digitalizadas ou de recorte de jornais e, livros e revistas. É indicado que sejam

plastificadas após coladas à base do papel para em seguida, recortar na divisão das letras que compõem a palavra.

Como utilizar: A quantidade de participantes varia de acordo com a quantidade de fichas de loto leitura e da disponibilidade do professor para auxiliar no momento do jogo. Cada criança deve tentar montar a imagem como num jogo de quebra-cabeças. Há ainda a possibilidade de jogarem em duplas.

Figura 9 - Memória Dos Animais



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Objetivo do jogo: Compreender noções espaciais, desenvolver a concentração, percepção visual e memória.

Confecção: Para a base das fichas precisamos de um papel resistente (papel cartão; colorset; papelão). As imagens com seus respectivos nomes podem ser digitalizadas ou de recorte de jornais e, livros e revistas. É indicado que sejam plastificadas após coladas à base do papel para em seguida, recortar as cartas para o jogo da memória. O tamanho das cartas deve ser pensado a partir da necessidade da criança.

Como utilizar: De acordo com o conhecimento da criança sobre o jogo, o mediador poderá iniciar colocando todas as cartas voltadas para cima. Mostrar para a

criança as imagens e estimular para que ela diga os nomes de cada uma. Em seguida, poderá virar os pares para baixo e pedir que a criança aponte duas cartas por vez, com o objetivo de encontrar as imagens iguais.

Outra opção para confecção de jogo da memória é utilizando isopor como base. Esse exemplo a seguir foi planejado para uma criança com surdez e paralisia cerebral, a qual reduzia sua capacidade de pegar objetos pequenos com as mãos. O tema abordado foram os alimentos e seus respectivos sinais.

Figura 10 - Memória Dos Alimentos E Seus Sinais Em Libras



Fonte: Arquivo pessoal professora Franciele Costa, 2021

Pensando nas conexões afetivas que o educador infantil precisa criar com as crianças para desenvolver um exitoso trabalho de ensino e aprendizagem, houve a ideia dos jogos pedagógicos que visam garantir o acesso ao conhecimento de forma prazerosa, por meio da ludicidade.

A interação e socialização entre os pares acontece de forma espontânea quando jogam, há uma colaboração instintiva para auxiliar o outro, sem muitas vezes pensar em ganhar ou perder, mas no intuito de que todos consigam realizar o que se pede.

Os jogos sugeridos neste projeto de intervenção, propõem ao educador possibilidades de adequar às crianças com deficiência meios de desenvolver conhecimentos existentes e proporcionar novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Esperamos que as oficinas não findem com a pesquisa, visando contribuir com maior número de profissionais que utilizam ou almejam utilizar jogos pedagógicos em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo**: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. Revista Linhas. Florianópolis, v.17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016.

CAPELLINI, Vera L. M. F; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo Edicon, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); -14. ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1992.

PONTY, Merleau Maurice. **Conversas-1948**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

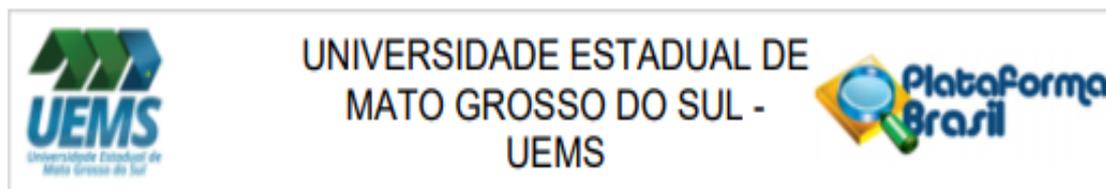
ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Escolar na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério de Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender?**.-1.ed.-Curitiba, PR: CRV, 2011.

VERDE, Adriana Lima. Adriana Lima Verde, Jean Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo **Atendimento Especializado Do Aluno Com Deficiência Intelectual**. -São Paulo: Moderna, 2010.

6. ANEXOS

6.1 Anexo A: Comprovante de envio do projeto



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO UM CAMINHO PARA O APRENDER INFANTIL: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO COLABORATIVO E INCLUSIVO

Pesquisador: FRANCIELE DOS SANTOS COSTA

Versão: 3

CAAE: 32916920.2.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 056081/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO UM CAMINHO PARA O APRENDER INFANTIL: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO COLABORATIVO E INCLUSIVO que tem como pesquisador responsável FRANCIELE DOS SANTOS COSTA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS em 02/06/2020 às 21:51.

6.2 Anexo B: Parecer consubstanciado do CEP

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS |  |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO UM CAMINHO PARA O APRENDER INFANTIL: A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA PERSPECTIVA DE TRABALHO COLABORATIVO E INCLUSIVO | | |
| Pesquisador: FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 3 | | |
| CAAE: 32916920.2.0000.8030 | | |
| Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 4.382.546 | | |
| Apresentação do Projeto: | | |
| <p>O projeto pesquisa, da área da Pedagogia, é caracterizado como uma pesquisa qualitativa que será desenvolvido em uma Escola Pública de Campo Grande, com a participação de professoras alfabetizadoras da educação básica, as quais utilizam de materiais lúdicos no processo de ensino-aprendizagem.</p> | | |
| <p>O critério de seleção do campo de pesquisa foi a escola possuir uma sala de recursos multifuncionais e atender crianças na faixa etária da Educação Infantil (4 e 5 anos) tendo em suas salas crianças com necessidades educacionais especiais, bem como, haver um trabalho com atividades lúdicas, a partir de jogos e brinquedos didático pedagógicos.</p> | | |
| <p>O instrumento de pesquisa será um questionário com questões fechadas para identificação dos participantes, bem como informações como tempo de serviço, tempo de trabalho na Educação Infantil, na educação especial, ano de formação e outras informações de interesse à pesquisa.</p> | | |
| <p>A partir dessa pesquisa, é esperado analisar se os jogos pedagógicos construídos em sala de Recursos Multifuncionais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil e de que maneira isso ocorre por meio das linguagens lúdicas, considerando que</p> | | |
| <hr/> | | |
| Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx-351 | | |
| Bairro: Cidade Universitária | | CEP: 79.804-970 |
| UF: MS | Município: DOURADOS | |
| Telefone: (67)3902-2699 | | E-mail: cepf@uems.br |
| <small>Página 01 de 04</small> | | |



Continuação do Parecer: 4.382.546

o lúdico é a linguagem da infância, e que o brincar é um direito adquirido da criança.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar se os jogos pedagógicos construídos na Sala de Recursos Multifuncionais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil e de que maneira isso ocorre.

Objetivos específicos:

Observar, identificar e acompanhar as ações pedagógicas realizadas por professores da Educação Infantil e outros profissionais da educação que atuam com crianças de 4 a 5 anos de idade, a partir da utilização de jogos confeccionados na sala de recursos;

Compreender se há e quais são as contribuições no processo de ensino e aprendizagem das crianças, a partir das atividades propostas por meio dos jogos pedagógicos;

Propor um projeto de intervenção junto aos professores da Educação Infantil e demais profissionais da Educação Especial, com momentos de estudos teóricos e práticos, para a troca de experiências;

Elaborar um material didático com jogos pedagógicos e as possibilidades de utilização na prática do professor para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa, de abordagem qualitativa de dados, não apresenta possíveis riscos ao público alvo (professores da educação básica). Os possíveis riscos, como desconforto, constrangimento, será reportado ao(s) participante(s) que este(s) poderá(ão) se isentar de responder ou até mesmo deixar de participar da pesquisa.

Quanto aos benefícios da pesquisa propõe-se a elaboração de um material didático com jogos pedagógicos e as possibilidades de utilização na prática do professor para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Quanto aos comentários e considerações apresentados no parecer emitido pelo Comitê de Ética

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx 351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.382.546

com Seres Humanos (CESH) anteriormente, tais como realização da pesquisa nesta situação de pandemia da COVID-19, foi devidamente esclarecido, apontando como solução o desenvolvimento da pesquisa via e-mail.

Ainda quanto aos cronogramas apresentados, os quais estavam em divergência, estes foram corrigidos, desta forma atendendo à solicitações pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Juntamente à proposta encontra-se em anexos o "Termo de Autorização de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE) devidamente elaborados para execução do projeto.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que esta pesquisa é bastante enriquecedora ao conhecimento do público alvo. Todas as pendências referentes à execução do projeto foram sanadas para realização do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|---------|----------|-------|----------|
|----------------|---------|----------|-------|----------|

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx 351

Bairro: Cidade Universitária

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.004-970

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.382.546

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------------------|--------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1520982.pdf | 13/10/2020 15:40:46 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_FranciaeCosta.pdf | 13/10/2020 15:28:58 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_FranciaeCosta.pdf | 13/10/2020 14:58:33 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodepesquisa_FranciaeCosta.pdf | 13/10/2020 14:57:57 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_Instituicao_SEMED_FranciaeCosta.png | 11/08/2020 17:51:39 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Delaracao_Instituicao_ESCOLA_FranciaeCosta.png | 11/08/2020 17:46:57 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Outros | Roteiro_FranciaeCosta.pdf | 14/05/2020 21:37:48 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderosto_FranciaeCosta.pdf | 23/04/2020 11:58:01 | FRANCIELE DOS SANTOS COSTA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 05 de Novembro de 2020

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx.351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2899

E-mail: cesh@uems.br

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, CELSO. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20 ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARIÈS, PHILIPPE. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksmam-. 2ed – [Reimpr]. – Rio de Janeiro: LTC,2018.

BASTOS, C. C. B. C. **Pesquisa Qualitativa de Base Fenomenológica e a Análise da Estrutura do Fenômeno Situado**: Algumas Contribuições. IN: Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 442-451, dez. 2017.

BICUDO, M. A. V. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V.. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: MORAES, 1983, p. 45-80.

BICUDO, M. A. V. Contribuição da fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M.A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia e Currículo**. PUC, SP, 1990.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. – São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, Angela. Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. 298f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BUJES, M. I. E. **Pesquisa: A criança da Educação Infantil e dos anos iniciais**. Canoas:Ulbra, 2000. Caderno Universitário.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.
Acesso em: 26 Jun. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>.
Acesso em: 26 Jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** Brasília. 2004a;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/ SEESP/ SEF,2001.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf >
Acesso em: 24 Jul. 2020;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: Senado Federal, 2017.
Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.
Acesso em: 26 dez. 2020;

BRASIL. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016;

BRASIL. **Resolução 04/2009. Institui o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2009a;

BRASIL. **Resolução 05/2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009b;

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado.** Revista Linhas. Florianópolis, v.17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016;

CAMPO GRANDE, **Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019.** Modifica nomenclatura dos CEINFs para Escola Municipal de Educação Infantil com a sigla EMEI. Campo Grande: SEMED, 2019;

CAMPO GRANDE. **Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 188, de 05 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. Diário Oficial de Campo Grande, 14 nov. 2018. Campo Grande, MS, 2018.
Disponível em: <<http://www.acpms.com.br/resolucao-semed-n-188-de-5-de-novembro-de-2018-diogranden-5-406-de-14-11-2018-pags-14-a-17/>>.
Acesso em: 05 jan.2021.

CARVALHO, Patrícia Alves. **O Sentimento de Infância e as Singularidades da Criança no Olhar do Professor da Escola Polo Pantaneira de Aquidauana: Uma Análise em Fenomenologia.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande- MS,2013;

CASTELLO, Luis Angel & MÁRCICO, Claudia. **Oculto nas palavras. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006;

- CHAUÍ, Marilena de Souza. Husserl, vida e obra. In: HUSSERL, Edmund; **Investigações Lógicas: Sexta investigação: Elementos de uma investigação fenomenológica do conhecimento.** Seleção e tradução de ZeljkoLoparic' e Andreia M.A.C Loparic'. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção os pensadores);
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCSZAK, Janusz. **O Direito da Criança ao Respeito.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986. Novas buscas em educação V.28;
- FERNANDES, Rogério & KUHLMANN, Moisés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). **A infância e sua educação. Materialidades, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004;
- FERREIRA. Bárbara Carvalho et al. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e o especial.** Revista Educação Especial, 2007.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOMES, E. A. F; ARAÚJO, D. A. C. In: NERES, C. C.; ARAÚJO, D. A. (Org.). **Retratos de pesquisa em Educação Especial e inclusão escolar.** Campinas: Mercado das Letras, 2015;
- HONÓRIA, MÁRCIA; FRIZANCO, MARY L. E. **Ciranda da Inclusão: esclarecendo sobre as deficiências: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** (Org.); -14. ed.-São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO; GOUVEA (Org.).**Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2009;
- KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987;
- KRAMER, Sônia. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1992;
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007;

KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância, História e Educação. In: **Reunião da Anped.** (Sessão Especial História da Infância e Educação). 20, set. Caxambu; Mimeo – 1997;

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2001. p.51-65;

LEONTIEV, Aléxis N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998;

LOWEN, A. **Prazer: uma abordagem criativa da vida.** São Paulo: Summus, 1970.

MACEDO, Wellington Carvalho; ALVES, Marcos Alexandre. **Husserl e a Fenomenologia: uma introdução às ciências da subjetividade.** Santa Maria: Biblos, 2012;

MARTINS, J., BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Educ/Moraes, 1989;

MENDES, Eniceia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisa sobre inclusão escolar. In: _____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010;

METRING, Roberte Araújo. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino.** 2 ed. Roberte Metring – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: Senado Federal, 2017.
Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 Mai. 2020;

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contexto social.** Porto Alegre: Artmed, 2003;

MONTEIRO, José Carlos. **O Processo de Inclusão de Criança com Deficiência na Educação Infantil: Desafios da Prática Pedagógica.** Campo Grande- Mato Grosso do Sul: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015;

MOTTI, Kátia Regina. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB, 1996.** Dissertação (Mestrado em Educação) _Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2007.

OLIVEIRA, Z, M, R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011;

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975

- PONTY, Merleau Maurice. **Conversas-1948**. Martins Fontes: São Paulo, 2004;
- PONTY, Merleau Maurice. Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- PONTY, Merleau Maurice. Psicologia e pedagogia da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**.-2.ed. ver., atual. E ampl. – Curitiba: Ipebex, 2011.
- RAMOS, Geralda Terezinha. In: **Dicionário em construção: interdisciplinaridade / Ivani C. A. Fazenda (org.)**. - 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **Fenomenologia**. Pancast, 1991.
- ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Escolar na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**– Brasília: Ministério de Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança**. Campo Grande: UFMS, 2007.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade**.In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel J. & PINTO. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) As crianças - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997;
- SEVERINO, Antônio Joaquim. 1941- **Filosofia**. – São Paulo: Cortez, 1994.
- SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender?**.-1.ed.-Curitiba, PR: CRV, 2011;
- VENDRAME; PAULA. In: UJIIE, N. T; PIETROBON, S. R. G. (orgs). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2017;
- VERDE, Adriana Lima. Adriana Lima Verde, Jean Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo **Atendimento Especializado Do Aluno Com Deficiência Intelectual**. -São Paulo: Moderna, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.