

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATIVIDADES LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO  
DA INCLUSÃO ESCOLAR**

**FABIANA CHINALIA**

**PIRACICABA, SP  
2016**

# **ATIVIDADES LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

**FABIANA CHINALIA**

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**PIRACICABA, SP  
2016**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

Chinalia, Fabiana

C539a      Atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental no  
contexto da inclusão escolar / Fabiana Chinalia. – 2016.

159 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro.

Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,  
Educação, Piracicaba, 2016.

1. Inclusão escolar. 2. Incapacidade intelectual – Educação. 3.  
Jogos – Educação. 4. Brincadeiras – Educação. I. Monteiro, Maria  
Inês Bacellar. II. Título.

CDU – 37.013

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Bacellar Monteiro (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Freitas

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Uliana Pinto

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Carareto Ferreira

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Rafael de Góes

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

À professora Dra. Maria Inês Monteiro Bacellar, pela acolhida afetuosa, paciência e confiança com que orientou este trabalho. Sinto-me privilegiada por ter sido orientada por uma profissional extremamente ética e competente, que nos momentos em que demonstrei angústia e preocupação com as dificuldades da pesquisa, mobilizou-me a seguir com força e determinação. Obrigada por caminhar comigo e pela colaboração imprescindível e profícua ao meu desenvolvimento como pesquisadora.

À professora Dra. Maria Cecília Rafael de Góes por participar da banca de qualificação e, com a sabedoria de sempre, contribuir de forma ímpar para com a sustentação teórica e coerência da tese. Obrigada por transformar inquietações em caminhos que me enriqueceram pessoal e profissionalmente.

À professora Dra. Ana Paula de Freitas, pela disponibilidade e pelas contribuições, por ocasião do exame de qualificação. Suas indicações e sugestões foram fundamentais para uma proficiente reelaboração de meu texto inicial.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo constante incentivo, apoio e tolerância durante todas as etapas de elaboração deste estudo. Em especial aos meus pais Antonio e Maria Helena, por me auxiliarem a chegar até aqui e por sempre apoiarem minhas escolhas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pelos saberes compartilhados, em especial, a Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha.

A Angelise e Elaine, pela disposição com que ajudaram a resolver assuntos da secretaria do Programa de Pós-Graduação.

A todos os colegas de Doutorado, pela cumplicidade e discussões mobilizadoras.

Aos amigos, pelo apoio encorajador e pelas conversas sobre a vida e o trabalho.

A todas as pessoas – diretora, coordenadora, assistente técnica pedagógica, professoras, alunos – que permitiram minha presença na escola onde ocorreu a pesquisa. Em especial, à Diretora e à Assessora Técnica Educacional que não apenas cederam espaço para a realização desta pesquisa, como também se dispuseram a oferecer informações e documentos, sem dificultar meus passos durante a pesquisa.

À família dos alunos desta pesquisa, que prontamente atenderam à minha solicitação.

Às professoras que me receberam – gentil e agradavelmente – em suas salas de aula, e cujas práticas foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

À querida amiga Adriana Turqueti, pela disponibilidade e competência na formatação deste texto.

Ao Profº. Vitório Barato Neto, pela disponibilidade com que realizou a revisão gramatical do texto de qualificação.

À Suely Zeoula de Miranda, amiga de longa de data, pela competência com que realizou a revisão gramatical do texto final da Tese. Obrigada pelas conversas incentivadoras.

Ao colega, Arnaldo Martinez de Bacco Junior, pela criação das ilustrações exclusivas para essa Tese. Minha gratidão pela cessão dos direitos autorais das figuras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, pelo apoio na realização desta pesquisa.

A todos aqueles que foram interlocutores deste trabalho e dele participaram.

[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] (VIGOTSKI, 2003, p.77).

[...]. Assim, para analisar a atividade lúdica concreta na criança, é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior (LEONTIEV, 2014, p.142).

## RESUMO

Alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos estão frequentando as salas de aula comum do ensino regular, no contexto das políticas atuais de educação inclusiva, o que pressupõe, entre outras ações, a realização de práticas pedagógicas que favoreçam uma educação de qualidade que contemple a todos. Este estudo tem como propósito buscar relações entre a realização de atividades lúdicas no contexto escolar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de imaginação, no sentido de um deslocamento do real e do vivido, para a produção de novas ações e elaborações de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento. Com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, considera-se que a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para o acesso aos valores e bens culturais. O processo de interação com o outro ganha força e significado, contribuindo para a participação social, o que faz, desta, uma atividade concreta e enriquecedora no que tange ao universo cultural dos alunos. A análise apresentada centrou-se nas relações de ensino vivenciadas nas atividades lúdicas realizadas no processo pedagógico. Foram utilizadas entrevistas com duas professoras do Ensino Fundamental, dos 1º e 2º anos, respectivamente, e observações videogravadas de atividades realizadas em salas de aula de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. As entrevistas individuais com as professoras tiveram o propósito de conhecer a concepção destas acerca da utilização do lúdico em sala de aula, e identificar como as atividades ocorriam na rotina escolar. O estudo coloca em destaque as atividades lúdicas como possibilidade para que o aluno com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos se desloque do campo perceptual, aumentando sua capacidade de apropriação do real, ao mesmo tempo em que o representa simbolicamente e elabora sobre ele, o que tem uma contribuição para o desenvolvimento intelectual do mesmo. As professoras reconhecem que o lúdico é importante para o desenvolvimento integral de todos os alunos, e que contribui para o processo educacional dos que apresentam deficiência intelectual e/ou outros quadros atípicos. As atividades lúdicas são utilizadas com maior frequência nas propostas pedagógicas da sala de aula do primeiro ano escolar, indicando reconhecimento e valorização, devido à faixa etária das crianças. Porém, na sala de aula do segundo ano escolar, ocupam um espaço pequeno, justificado pelo volume grande de conteúdo que precisa ser trabalhado com os alunos: a questão da escrita e da leitura, as provas, além dos projetos e das provinhas aplicadas pelo governo no final do ano. A realização de experiências lúdicas na sala de aula propicia aos alunos participação, imaginação e criatividade. O estudo realizado mostra a relevância de pensar as atividades lúdicas a partir de concepções advindas da abordagem histórico-cultural e revela a necessidade de mudanças significativas no modelo educacional, que devem ir além dos pequenos ajustes hoje realizados nas escolas que se propõem inclusivas.

**Palavras-chave:** Teoria histórico-cultural. Práticas-pedagógicas. Inclusão escolar. Lúdico. Imaginação.

## ABSTRACT

Students with intellectual disability and/or abnormal conditions have been attending regular classrooms and schools in accordance with current inclusion policies. Supposedly, such inclusion policies count on pedagogical approaches and teaching practices which should, along with other supportive actions, promote an education with quality for all students. This study aims to establish correlations between playful activities within the school environment and the development of higher mental functions, such as imagination, in the sense of a furtherance of the experience towards breakthroughs and actions made by students with disability and/or abnormal conditions. According to Vygotsky's historical-cultural approach, playful activities contribute to the development of higher mental functions and to the access to cultural assets and values. The process of interaction with others becomes meaningful, fostering social participation, turning interaction into an enriching and tangible activity in the students' realm of cultural activities. This study focuses on the relationships in playful teaching activities. Two elementary state school teachers, from the first and the second grades - respectively (6-7 year-olds), have been interviewed, and activities in those teachers' classrooms were video-recorded. The individual interviews aimed at learning about those teachers' views on the use of playful activities in classrooms, and identifying how those activities took place in the school routine. This research highlights playful activities as a possibility for the students with intellectual disability and/or abnormal conditions to expand their perceptual field and increase their aptitude to apprehend reality. At the same time, those students symbolically represent themselves, which suggests that there are some contributions to their own intellectual development. Those teachers acknowledge playful activities as important for the wholesome development of all students contributing to the education of those with intellectual disability and/or abnormal conditions. Playful activities are more frequent in educational proposals for the first school year, which indicates teachers' awareness of children's age. However, in the second year, classrooms playful activities are not as frequent due to the detriment of great amount of content to be worked with the students, namely reading and writing practices, tests, projects and end-of-year official tests. Playful activities in the classroom encourage students' participation, imagination and creativity. This work shows the importance of considering playful activities from the historical-cultural perspective. It reveals the need of significant changes in the educational model, which should go further than the small adjustments, which were currently carried out by schools that propose themselves as developing inclusive practices.

**Key-words:** Socio-cultural theory. Teaching practices. Inclusion. Playful. Imagination.

# SUMÁRIO

<b>APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA</b> .....	13
<b>1 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATENÇÃO AO LÚDICO NA ESCOLA</b> .....	20
1.1 Educação Escolar e Diversidade .....	21
1.2 Serviços e ações na educação de alunos com deficiência .....	26
1.3 O lúdico no espaço escolar .....	36
<b>2 DESENVOLVIMENTO, DEFICIÊNCIA E ATIVIDADES LÚDICAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	43
2.1 Desenvolvimento do Psiquismo humano: do Biológico ao Cultural .....	44
2.2 Constructos de Vigotski sobre Deficiência: contribuições para a educação .....	51
2.3 Imaginação e Desenvolvimento: jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	59
<b>3 O ENCONTRO COM BETO, MIGUEL, JOÃO E DEISE NA BUSCA PELO LÚDICO NA ESCOLA</b> .....	70
3.1 O local da pesquisa .....	71
3.2 O cenário da pesquisa: a escola .....	73
3.3 A História escolar dos sujeitos .....	73
3.4 O Percurso Metodológico .....	77
3.5 A análise .....	80
<b>4 AS PRÁTICAS ENVOLVENDO O LÚDICO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO</b> .....	83
4.1 Atividades lúdicas e os indícios das possibilidades imaginativas na criança .....	84
<i>Episódio 1 - “Representando papéis: o jogo dramático na sala de aula”</i> ...	85
<i>Episódio 2 - “Mãe, por que os dinossauros não vão à escola?”</i> .....	92
<i>Episódio 3 - “Criação Artística: Mãe, por que os dinossauros não vão à escola?”</i> .....	95
4.2 O papel do professor e o uso de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	100
<i>Episódio 4 - “Instrumentos musicais: tocando tambor”</i> .....	101
<i>Episódio 5 - “Jogo: relógio dos animais”</i> .....	105
<i>Episódio 6 - “Identificando e colorindo letras”</i> .....	108
<i>Episódio 7 - “Massinha de modelar”</i> .....	111
<i>Episódio 8 - “Escrevendo com o alfabeto móvel”</i> .....	115
<i>Episódio 9 - Balança-caixão</i> .....	120
<i>Episódio 10 - “Coelhinho na toca”</i> .....	121
<i>Episódio 11 - “Brincando de encontrar pares”</i> .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

<b>APÊNDICES</b> .....	145
<b>Apêndice A - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Diretor(a)/Coordenador(a)/Professores</b> .....	146
<b>Apêndice B - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Pais e/ou Responsáveis</b> .....	148
<b>Apêndice C - Roteiro da entrevista com as professoras</b> .....	150
<b>Apêndice D - Dados da Entrevista com a Professora Sofia (2º ano)</b> .....	151
<b>Apêndice E - Dados da Entrevista com a Professora Bia (1º ano)</b> .....	155



Figura 1: Atividade lúdica e situação imaginária  
Fonte: Bacco Jr. (2015)

[...], a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação imaginária (LEONTIEV, 2014, p.127).

***APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA***

O interesse por estudar as práticas de ensino e o aluno com deficiência me acompanha desde o processo inicial de minha formação profissional. Paralelamente ao exercício da docência em uma escola de educação especial e em uma escola de ensino regular, cursei duas graduações – Licenciatura em Educação Física e em Pedagogia –, dois cursos de Pós-Graduação em nível *Lato Sensu*, até minha entrada, e a conclusão do Mestrado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Tendo adotado a teoria histórico-cultural de Vigotski e suas proposições acerca do desenvolvimento humano e aprendizagem, as análises e discussões dos dados obtidos em minha pesquisa de Mestrado mostraram que, no contexto escolar pesquisado, a inclusão do aluno com deficiência intelectual<sup>1</sup> na sala de aula do ensino comum está fortemente relacionada à maneira como a professora concebe e desenvolve sua ação docente. A dissertação apontou, ainda, indicações importantes de uma prática pedagógica em que a professora utilizava, além dos recursos didático-metodológicos convencionais (lousa, livro didático), jogos e brincadeiras que permitiam a interação entre os alunos e o uso da imaginação.

Na complexidade que o cenário escolar permeia, considero que estudar as atividades lúdicas desenvolvidas na sala de aula comum do ensino regular poderá contribuir para estabelecer relações entre a prática dessas atividades e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.

Nessa caminhada de estudo e de exercício da docência, encontrei um número significativo de pesquisas, que salientam o fato de o processo de inclusão escolar demandar um olhar atento e ações de ensino sistemáticas para a superação das concepções construídas a respeito de alunos com deficiência, e requer uma pedagogia fundamentada em concepções de desenvolvimento humano, que priorizem tanto o ato de ensino como a relação com o outro e a cultura como seus determinantes.

Concordo com esses estudos e considero que a qualidade do processo de ensino permeia, entre outros aspectos, a mobilização de ações junto aos professores que viabilizem a utilização de práticas pedagógicas para atender à

---

<sup>1</sup> No estudo mencionado, utilizei o termo “deficiência mental” aqui substituído, na apresentação de minhas ideias, pelo termo deficiência intelectual, que, desde 2007, tem sido incorporado pela legislação brasileira.

diversidade de seus alunos. Necessita, ainda, priorizar a utilização de atividades que possam favorecer o uso da linguagem, atuando no campo da significação, isto é, aquelas cuja dinâmica não se limite a reproduzir experiências e aprendizagens, mas que amplie as possibilidades de elaboração de significados, beneficiando o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Igualmente, vale lembrar que as críticas em relação às formas clássicas de educação escolar – “[...] seus métodos, suas práticas e conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do século XX e início do século atual”, conforme destaca Duarte (2010, p.34). Isso significa que, juntamente com a necessidade de superação de formas de ensinar excludentes e fragmentadas, que remontam ao movimento da Escola Nova<sup>2</sup>, agrega-se, nos dias de hoje, a importância de compreender a maneira como o lúdico está sendo desenvolvido na escola, tendo em vista que seu reconhecimento como recurso e/ou estratégia de ensino difundiu-se desde o movimento escolanovista sob a influência de diferentes vertentes teóricas formuladas à luz dos estudos da Psicologia e suas contribuições à educação.

A teoria histórico-cultural defendida por Vigotski caracteriza o brincar como uma atividade construída socialmente, fundamental para o processo de constituição do conhecimento e da formação humana. O autor rejeita a ideia de que o brincar é uma atividade inata, que transcorre por si mesma, e, que, portanto, é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ao contrário, para a abordagem histórico-cultural, as brincadeiras e os jogos são atividades cujo propósito central é trazer à tona as relações humanas neles presentes, para que os alunos possam apropriar-se delas.

A importância do desenvolvimento da imaginação para a formação do sujeito foi destacada há mais de 80 anos por Vigotski em seus textos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, escritos entre 1924 e 1934. As atividades lúdicas, tais como os jogos e as brincadeiras, são particularmente favoráveis para o desprendimento do real e para o desenvolvimento dos processos superiores de imaginação. No entanto, essas atividades, geralmente, são pouco

---

<sup>2</sup> No Brasil, o movimento da Escola Nova vigorou entre as décadas de 1930-1960. Destacou-se como um movimento contrário às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, propondo uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. No âmbito das práticas pedagógicas, esse movimento salientou a importância do desenvolvimento do lúdico na escola, sobretudo fundamentada nas ideias de Piaget e de John Dewey.

valorizadas no trabalho educacional da escola. Ocupam um espaço pequeno, como as aulas de Educação Física e o recreio, e são frequentemente voltadas para facilitar ou motivar a aprendizagem de outros conteúdos escolares, como a leitura, a escrita, o cálculo, entre outros.

Na abordagem histórico-cultural, a imaginação é entendida como uma função psíquica especificamente humana diretamente relacionada à atividade criadora dos sujeitos, baseada na capacidade de combinar e recriar experiências e saberes. Trata-se de uma atividade constante do desenvolvimento infantil e que integra o conjunto das chamadas funções psíquicas superiores. Vigotski (2009) posiciona-se de forma contrária à ideia de que a imaginação emerge do irreal, argumentando que ela se compõe da reconstrução de recombinação de elementos retirados da realidade, pois “[...] seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento distinta da experiência passada” (VIGOTSKI, 2009, p.21).

Nesse sentido, as atividades lúdicas, por possibilitarem o desprendimento do real, promovem a imaginação, e esse efeito não se restringe a essa função isoladamente: ele incide também em outras funções psíquicas superiores, tais como: percepção, memória, atenção, linguagem e cognição. Justamente porque as funções se transformam de modo inter-relacionado, é possível entender como as experiências lúdicas promovem de modo mais geral o desenvolvimento da criança.

Tal afirmativa tem origem no princípio da interfuncionalidade, em que Vigotski assevera que as funções psíquicas superiores se valem umas das outras numa relação de interdependência – as funções apoiam-se, enriquecem-se e, por conseguinte, complexificam-se em seu funcionamento. Defendendo o enfoque sistêmico das funções psíquicas superiores, Vigotski postulou que o desenvolvimento de cada uma das funções, e as relações ensejadas entre elas, não acontecem de forma linearmente uniforme, isto é, a especificidade dessas relações e funções, assim como o papel que desempenham em todas as atividades realizadas pelo indivíduo, implicam toda uma dinâmica psíquica (VYGOTSKI, 2001a).

Imaginar é uma função derivada da produção social, aliada à participação ativa da criança, inserida na cultura que, de maneira fundamental, a linguagem

medeia. Criando, imaginando, reinventando e produzindo cultura, a criança recria a experiência do brincar – não apenas a reproduz – porque traz sempre, nesse contexto, algo de instigante e novo. Assim, neste trabalho, parto do pressuposto de que os processos cognitivos fazem parte do conjunto das funções psíquicas superiores inter-relacionadas e, portanto, não há como olhar para a cognição sem considerar as influências entre as diversas funções psíquicas que possibilitam o desenvolvimento.

Sob essa ótica, as brincadeiras e os jogos assumem um papel importante no processo de escolarização – na realização de ações e práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras –, principalmente por serem atividades que exprimem a relação da criança/mundo, permitindo apropriações das produções culturais organizadas historicamente.

Dessa forma, neste estudo, defendo que **a realização de atividades lúdicas na sala de aula favorece o processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos identificados na/pela escola como alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.**

Nesse sentido, procuro respostas para algumas questões que considero problemáticas, com relação ao desenvolvimento das atividades lúdicas no espaço escolar sistematizado, isto é, na sala de aula comum do ensino regular:

- Em que situações e contextos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam as atividades lúdicas em suas práticas de ensino?
- Quais as relações entre a atuação do professor nas atividades lúdicas e os modos como os alunos se engajam nessas atividades?

Tais indagações me levaram a propor o estudo aqui desenvolvido que tem como **objetivo buscar relações entre a realização de atividades lúdicas no contexto escolar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de imaginação, no sentido de um deslocamento do real e do vivido, para a produção de novas ações e elaborações de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.**

A palavra lúdico é utilizada neste texto com o sentido de atividades que possibilitam o desprendimento do real, da percepção imediata, e que se relacionam

com o acesso ao simbólico e à cultura. Incluí, aqui, a brincadeira e o jogo como atividades lúdicas construídas socialmente.

Serão consideradas “atividades lúdicas” a brincadeira/o jogo de faz de conta e/ou jogo dramático, que envolvem a protagonização de papéis; e, a música, o desenho, a pintura e a literatura infantil – atividades criativas –, que proporcionam possibilidades de imaginação. Compreendo que o desenvolvimento dessas atividades nos processos educativos não deve restringir-se somente a uma forma didática de trabalhar com os conhecimentos específicos das diferentes “áreas do saber”, mas, sim, permitir que sua realização propicie relações significativas nos processos de interação e no desenvolvimento psíquico da criança.

O texto aqui apresentado foi organizado em quatro capítulos, procurando levar o leitor a conhecer o caminho percorrido e os principais achados do estudo desenvolvido.

No primeiro capítulo, apresento algumas questões acerca da problemática da educação no contexto da diversidade – a inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais – a partir do que está estabelecido pelas políticas públicas no que tange às ações, aos serviços instituídos nos casos de inclusão deste público-alvo. O capítulo traz, também, alguns apontamentos em relação ao desafio das iniciativas pedagógicas – metodologias e recursos – desenvolvidas pelos professores do ensino regular nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para subsidiar a todos os alunos (inclusive àqueles com deficiências e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento) no processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Apresento, ainda, as concepções de jogos e de brincadeiras e sua valorização no contexto escolar. As contribuições do brincar na perspectiva histórico-cultural aos processos de funcionamento da imaginação e da criação, como constitutivos de apropriação de conhecimentos são destacadas com base na revisão de estudos sobre essa temática e sobre sujeitos com necessidades educacionais especiais.

No segundo capítulo, situo o referencial teórico com teses gerais da abordagem histórico-cultural, norteadas de proposições acerca do desenvolvimento humano, educação e deficiência, e do brincar e do jogar como atividades essenciais no processo de constituição da criança e no desenvolvimento das funções psíquicas

superiores, uma vez que criam possibilidades para o desenvolvimento da linguagem e para a atuação no campo da significação, conforme os constructos teóricos de Vigotski e seus seguidores Leontiev e Elkonin. Os processos psíquicos de imaginação e criação são possibilitados nas atividades lúdicas – ambos são resultado da interação entre o indivíduo e o contexto cultural –, o que justifica um grande investimento em experiências ricas, concretas, que oportunizam o desenvolvimento da imaginação.

No terceiro capítulo, descrevo o caminho percorrido coerentemente com a perspectiva teórica assumida, e apresento os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a realização do trabalho de campo realizado.

No quarto capítulo, destaco os principais achados que possibilitam refletir sobre meus questionamentos iniciais acerca do uso de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a atuação do professor e o engajamento e as possibilidades de desenvolvimento da imaginação e da cognição de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento na sala de aula comum do ensino regular.

Nas considerações finais, apresento os indícios de relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nos momentos em que as atividades lúdicas são propiciadas aos alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, constato que há possibilidade de participação efetiva desses alunos. As funções psíquicas superiores estão interligadas, e, dessa forma, o desenvolvimento do funcionamento imaginativo movimenta e promove de modo mais geral o desenvolvimento de tudo o que é função psíquica superior. Trago a ideia de que o brincar, é para a criança com deficiência – assim como para qualquer criança – essencial para seu desenvolvimento e não uma mera alternativa de atividade com consequências secundárias. Assim, a realização das atividades lúdicas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental – espaço em que a diversidade humana está presente – mostra uma possibilidade favorável ao desprendimento do real e ao desenvolvimento dos processos superiores de imaginação e criação, pois amplia o universo de significados e sentidos sobre o mundo dos objetos e das relações entre sujeitos, incidindo no desenvolvimento mais geral.

**1 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
E A ATENÇÃO AO LÚDICO NA ESCOLA**

Quanto mais progride a humanidade e mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa [...] (LEONTIEV, 1978, p.273).

### 1.1 Educação Escolar e Diversidade

A educação para a diversidade é temática que ganhou maior destaque a partir de 1990 (século XX), com a radicalização de debates mundiais que trouxeram a ideia central de a escola promover condições necessárias para receber e atender todas as crianças com vistas ao desenvolvimento da educação escolar.

Em 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca, primeiro documento que instituiu um quadro de ações para viabilizar os Princípios, a Política e as Práticas da educação inclusiva, esta passa a vigorar como Política Internacional que traz como princípio fundamental a “Escola para todos” (UNESCO, 1994). Tal documento, ao recomendar a inclusão de todas as pessoas, respeitando suas diferenças, apoiando a promoção da aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um, abriu espaço para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)<sup>3</sup>.

O uso do termo “Necessidades Educacionais Especiais” - NEEs, desde sua adoção na Declaração de Salamanca e, posteriormente, nas leis e em documentos nacionais brasileiros, tem gerado uma amplitude de discussões. Tais discussões remetem à ideia de que o termo – necessidades educacionais especiais – foi uma das alternativas adotadas nas literaturas, visando à superação das consequências restritivas do estigma associado ao termo deficiência, principalmente à deficiência intelectual. Também, trouxe uma amplitude conceitual que precisa ser observada, pois ao lado do “[...] benefício educacional de esmaecer o foco nas condições deficientes, constata-se o risco de ampliar o universo das chamadas necessidades especiais, [...] alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p.24).

---

<sup>3</sup> O termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEEs) não deve ser concebido como sinônimo da definição do público da educação especial, mas poderá perfeitamente especificar que tipo de NEE que tal público poderá apresentar ao longo de sua trajetória educacional, podendo ser tal necessidade de caráter permanente ou temporário, conforme destacam Leite e Martins (2012).

Estudos recentes, como os de Leite e Martins (2012), propõem o emprego do termo – Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) – de modo a extrapolar a definição de um segmento da população escolar e a considerar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, que envolvam o atendimento das NEEs do público em questão, que pode vir ou não a apresentar uma deficiência. Concordo com as autoras, pois suas considerações apontam que, na atualidade,

[...] as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (BRASIL, 2008, p.9).

Do ponto de vista legal, a discussão sobre o uso do termo NEE parece ter ficado mais clara desde 2008, o que favoreceu a identificação do público-alvo da educação especial e, paralelamente, a criação de serviços de apoios especializados na perspectiva inclusiva. Todavia, entendo que essa consideração é necessária, haja vista que as ações e propostas dos serviços de apoio especializados ainda carecem de intervenções e inovações significativas, sobretudo para aqueles que apresentam uma diferença caracterizada pela deficiência, conforme discussões tecidas a seguir.

A partir desta orientação mundial – a inclusão escolar –, a escola brasileira iniciou o século XXI com o desafio de efetivar a educação para a diversidade, fundamentada na questão dos direitos de todo e qualquer ser humano, e amparada no pressuposto de que é preciso oferecer a todas as pessoas os mesmos direitos e oportunidades.

Emergiram, a partir daí, discussões mais acaloradas sobre igualdade, diferença e diversidade, as quais resultaram no chamado direito à diferença, isto é, o direito de ser diferente.

A palavra diversidade, segundo Silvério (2005), mobiliza a expressão de significados distintos, tais como: variedade – remete à qualidade ou ao atributo de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe; diferença – exprime qualidade do que é diferente, indicando distinção entre uma coisa e outra, a falta de igualdade ou de semelhança; e multiplicidade – expressa variedade ou grande quantidade de algo. Analisando esses significados, é nítido que, apesar de distintos, indicam a revelância de verificar em algo ou em alguém

uma característica importante que lhe confere um caráter distinto, uma identidade de um ser ou de algo.

Sob essa ótica, diversos movimentos foram desencadeados no Brasil contra a opressão recebida em virtude das diferenças, dentre os quais os étnico-raciais e culturais se destacaram. Decorrentes disso, surgiram discussões envolvendo a questão das identidades nacionais e dos processos sociais que as originaram, conduzindo a grandes debates e embates sobre o modo como as concepções de diversidade e diferenças são analisadas no âmbito do pensamento social e no processo de democratização da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que a diversidade, na teoria, não age de modo a unificar a vida social; ao contrário, exalta traços distintos e singulares da cultura, enaltecendo os resultados da miscigenação racial e cultural, conforme destaca Silvério (2005).

As análises de Padilha (2009) também contribuem para a discussão sobre a dinâmica do conceito de diversidade e de direitos humanos. Para essa autora, reconhecendo que a heterogeneidade humana existe de forma clara e contundente, “[...] há regularidades, mas não igualdades; portanto, quando se fala em direitos iguais para todos, não se pode entender que isso aconteça de forma única [...]” e, tampouco, anular as diferenças (PADILHA, 2009, p.16).

Pode-se depreender que não se trata da defesa de um simples discurso a favor da tolerância e da harmonia entre os diferentes, levando à ilusão de uma sociedade harmoniosa, sem tensões entre grupos sociais: essa seria uma ideia muito simplista das discussões sobre diversidade.

No âmbito político, a Constituição Federal Brasileira de 1988 é considerada um dos maiores documentos, já que trouxe ao povo brasileiro a democracia, o direito de ser diferente. Ao definir, no artigo 205, “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ampara a educação para todos. Sem dúvida alguma, esse é o maior documento brasileiro a representar o marco inicial para a construção de uma sociedade inclusiva, aberta à diversidade, representada por diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, ainda discriminados e estigmatizados. Por conseguinte, tentativas no âmbito político para eliminar e/ou,

pelo menos, para minimizar as desigualdades, que têm origem em sua própria organização na sociedade, continuam a revelar-se, como resultado de lutas sociais a favor do multiculturalismo, ou seja, do respeito e garantia de oportunidade às diversas culturas e sociedades. Nesse contexto, observa-se, na prática, “[...] uma cultura abrangente e uma sociedade excludente” (SILVÉRIO, 2005, p.97).

Em relação à exclusão na escola, há inúmeros estudos que anunciam exclusões de crianças negras, feias, sujas, deficientes, no cotidiano escolar, resultantes de processos de subjetivação da escola que valoriza determinado jeito de ser, de brincar, de falar e de pensar, excluindo, assim, os desviantes, já que estes são tidos como estranhos, pois diferem da maioria (por exemplo, os estudos de PADILHA, 2004; PATTO, 1996; WERNER, 2001).

No caso específico das pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, a concepção de menos-valia explicitada num discurso generalizado, marcado por rótulos estigmatizantes de incapacidade, improdutividade e não aprendizagem dos conteúdos ensinados na escola, contribuiu com o fato de que, anteriormente às políticas públicas do final do século XX, houvesse a não elegibilidade dessas pessoas como público-alvo para as escolas de ensino regular, devido justamente à ideia de que tais pessoas não possuem habilidades intelectuais e, por isso, fracassam na escola. Tal circunstância consolida que, na escola de ensino regular, anteriormente ao movimento para a inclusão escolar, a referência a patologias e carências e o apego ao paradigma da homogeneidade têm justificado a exclusão e a discriminação das pessoas (FERREIRA, 1998).

Percebe-se, assim, uma mudança de atitude em relação à educação das pessoas com deficiência intelectual, que antes ocorria em instituições segregadas do convívio social mais amplo. Entretanto, considerando-se a efetivação dessa mudança – a educação inclusiva – constata-se que “[...] a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população”, conforme salienta Kassir (2012, p.845).

Nesse contexto, é difícil reconhecer as diferenças, já que tal ação exige um posicionamento teórico, o que se configura num grande desafio: será necessária nova postura, diferente daquela que preconiza iniciativas pedagógicas, agregando

as crianças para uniformizar sua linguagem, seus pensamentos, seus comportamentos, seu modo de ser, negando a diferença (ABRAMOWICZ; LEVCOTIZ, 2005).

Verifica-se, portanto, uma complexidade a respeito dos determinantes do movimento de inclusão que deve ser levada em conta, e que causa impacto com o que está estabelecido pelas políticas públicas, e a forma como ela tem-se efetivado na prática.

Ao lado do direito de participar de todos os espaços sociais (escola, trabalho, lazer, entre outros), a política de inclusão escolar, ao contemplar as diferenças, postula para todos aqueles que, durante muito tempo, pertenceram (e ainda pertencem) aos grupos minoritários – as pessoas com deficiências e/ou com quadros atípicos de desenvolvimento, por exemplo –, condições de serem encaradas não mais a partir de suas restrições, mas, sim, de serem valorizadas em suas diferenças. É fundamental tratar a diferença como “[...] algo que nos faça repensar modelos que nos aprisionam [...]”, que superem os modelos pré-determinados que já não se sustentam (MISKOLCI, 2005, p.25).

Trata-se de trabalhar com afincamento por uma escola para todos, visando às mudanças qualitativas e às transformações progressivas – estas, referentes à consciência, e aquelas, às condições concretas de produção da sociedade – bem como à efetivação das propostas de estratégias emancipatórias, com base no preceito de que

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade substancial de todos os seres humanos, substancial no sentido de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que – por princípio da equidade – sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional, contemplem as dificuldades dos alunos, em seus vários níveis, sejam elas físicas ou sociais, portanto, culturais (PADILHA, 2009, p.16).

As perspectivas sociais e legais para a efetivação da inclusão escolar deixam evidente que ações sociais, assim como as políticas educacionais que emergiram na atualidade, caminham em direção ao repensar a prática pedagógica para atender às diferenças, à singularidade.

Assim como evidencia Bourdieu (2002, p.53), “[...] é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Trata-se, ainda, de organizar um sistema educacional para “[...] garantir o acesso aos conteúdos básicos a todos os alunos” (CAMPBELL, 2009, p.141).

Ademais, entre tantas providências a serem tomadas, conforme explicam Silvério (2005) e Aranha (2000) Bueno (1999), uma delas, e que merece destaque, é a necessidade da reforma educacional em todas as etapas do ensino brasileiro para atender à diversidade humana. Entretanto, não apenas nos sistemas de normatização da garantia de acesso (a matrícula) aos grupos minoritários (os negros, os índios, as pessoas com deficiência, entre outros), pois apenas sua inserção física não lhes garantirá as mesmas condições oferecidas às pessoas pertencentes aos grupos majoritários. De outra forma, a inclusão estará reforçando, ainda mais, a exclusão, à medida que nega referências positivas a respeito de suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades de onde se originam.

O cenário delineado nessas breves considerações indica fortemente a necessidade de uma real reconfiguração no sistema educacional brasileiro, tendo em conta que muitos são os desafios postos às escolas brasileiras, principalmente no que diz respeito às ações e às práticas pedagógicas para subsidiar a todos os alunos – entre eles, aqueles com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento – um processo de ensino-aprendizagem em que a interação seja valorizada e os conteúdos do currículo escolar (formal e informal) desenvolvidos de modo interligado, elevando as possibilidades de avanço de suas funções psíquicas superiores dos alunos.

## **1.2 Serviços e ações na educação de alunos com deficiência**

O direito de frequentar a escola de ensino regular é uma conquista para as pessoas com deficiências. Embora a inclusão dessas pessoas na sala de aula do ensino regular seja um direito assegurado nos documentos que compõem a atual política educacional brasileira, esta tem sido acompanhada de inquietudes e

dificuldades por parte de toda a comunidade escolar, principalmente do professor, em sua implantação.

Nessa direção, é importante revisar os caminhos instituídos nas bases legais da política de educação inclusiva para compreender as articulações trilhadas para assegurar e garantir o direito a uma educação de qualidade a todos, principalmente para o público-alvo da Educação Especial, mais especificamente para as pessoas com deficiências.

O Brasil, desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometeu-se a realizar mudanças que pudessem viabilizar a escola para todos. Foi, então, que a política educacional brasileira passou a caminhar no sentido de romper com os modelos de educação oferecidos anteriormente à década de 1990 – aqueles que preconizavam a homogeneização, que não permitiam a expressão de diferentes modos de ser e de estar na escola. Portanto, na escola inclusiva, o pressuposto é o de que

[...] incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre alunos de um outro modo, em que compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em função da complementaridade proporcionada pela diversidade (CAMPBELL, 2009, p.139).

Isto significa que a inclusão exalta a escola como um ambiente repleto de diferenças e adversidades, o que implica alguns desafios para sua efetivação prática nesse espaço, tais como: a eliminação de olhares discriminatórios e excludentes em relação às pessoas com deficiências e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento e de práticas padronizadas; professores capacitados e motivados; recursos físicos e materiais para atender a todos os alunos, independentemente de suas deficiências e/ou necessidades (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Na perspectiva de atender a esses pressupostos, as discussões ficaram mais acirradas e calorosas a partir de 1996, ano em que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira foi aprovada. A atual LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), formalizou o compromisso com a universalização da educação para todos, determinando que as escolas brasileiras se adequassem satisfatoriamente a todas as crianças. “Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso da inclusão escolar” (KASSAR, 2011, p.71). Em seu

artigo 37, instituiu que a educação básica deve oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, o que oficializa a necessidade da escola em se modificar para atender a essa demanda (BRASIL, 1996). Instituiu, ainda, a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

As recomendações políticas continuaram a expandir-se no contexto das reformas relacionadas à educação básica. No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB (Nº02/2001), ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), reiterou a importância de assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Instituiu, ainda, o oferecimento de serviços de apoio pedagógico especializados para viabilizar apoio para os profissionais da rede regular de ensino.

Importante esclarecer que esse apoio não é aquele que transfere a responsabilidade da educação regular para os serviços da Educação Especial; ao contrário, é a junção entre as especialidades e a educação de forma geral, já que, diante da proposta da educação inclusiva, a Educação Especial deixou de ser vista como uma educação à parte. Essa questão de apoio especializado, bem como a forma como será oferecido no interior das escolas de ensino comum ainda é bastante discutida, porém não se tem dúvida de que é uma ação imprescindível para a inclusão escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2007; MENDES, 2002). Ainda sobre as determinações dessa Resolução, concordo com Turetta (2013, p.22) no que se refere à falta de clareza do documento “[...] quanto à esfera do poder público responsável pela implantação, implementação e financiamento dos meios necessários para o cumprimento das diretrizes apresentadas”.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta com maior clareza o público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Orienta os sistemas de ensino, dentre outras ações, a garantir: - Atendimento Educacional Especializado (AEE); - desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar; - utilização de recursos de acessibilidade; - articulação de políticas públicas (BRASIL, 2008). Nota-se uma acentuação do direito à inclusão e do compromisso da escola regular, mas a

efetivação de todas essas ações ainda se revela incipiente, em especial no que concerne à atuação pedagógica e à formação dos professores.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano de 2011, foi publicado o decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e sobre o AEE. Observa-se que, nesse documento, a Educação Especial é estabelecida como um serviço que integra a educação escolar oferecida no ensino regular, tendo em vista garantir as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Seu propósito é de cunho educacional, portanto com foco pedagógico. Destaca-se, então, como um atendimento complementar à educação regular dos alunos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento e, portanto, deve ser oferecido a eles no turno inverso ao da classe comum, a fim de que esses alunos não deixem de ter acesso aos conteúdos curriculares e de conviver com seus pares (BRASIL, 2011).

Enfatiza-se que o AEE é apresentado, nesse documento, com as funções de apoiar e desenvolver habilidades nos alunos, o que implica ter uma especificidade diferente das encontradas comumente nas aulas de reforço escolar. Contudo, esse atendimento ainda é algo de difícil execução: não pode ser considerado como uma substituição do ensino regular – sua realização implica ambiente e horário paralelos aos da classe comum –, suscitando, assim, a necessidade de uma coparticipação efetiva entre família, professor regular e professor especialista.

A realização de um trabalho articulado entre o docente da sala de aula regular e o docente especialista em Educação Especial, conforme estabelecido nesse documento, também é algo que carece de maior discussão e reflexão, haja vista que estudos como os de Vieira (2013) apontam que, na prática, essa articulação não está ocorrendo. Dessa forma, verifica-se que há um desafio lançado aos professores especialistas: estabelecer uma relação de troca e cooperação com os professores da sala de aula regular de seus alunos, por meio das informações obtidas acerca de seus desempenhos, visando à elaboração de um plano de trabalho, objetivando, com esse processo colaborativo, que os atendimentos pedagógicos realizados no AEE obtenham maior credibilidade, junto aos professores da sala regular. Na mesma perspectiva, há outro desafio que se impõe aos

professores especialistas nas salas de AEE: seus modos de atuação – a realização de um trabalho pedagógico que caminhe no sentido de promover a autonomia e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Nessa linha de pensamento, questões estruturais e pedagógicas são necessárias nas escolas de ensino regular, visando a atender aos seus princípios centrais da educação inclusiva – o direito à matrícula e à permanência na escola regular –, com qualidade educacional. Dessa forma, ratifico incondicionalmente a afirmação de Kassir (2007, p.65) que, em relação à qualidade da escola, em especial da escola pública, salienta que “[...] pode ter classes especiais, salas de recursos e propiciar formas de atendimento, mas deve ser uma instituição escolar cujo compromisso fundamental é a educação escolarizada”.

Uma pesquisa desenvolvida por Leonardo, Bray e Rossato (2009), para verificar como estão sendo implantados os projetos de educação inclusiva na educação básica, em escolas públicas e privadas, indicou que tanto as escolas públicas como as privadas ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito aos recursos humanos. O despreparo dos profissionais e a ausência da aplicação de metodologias ou de recursos didático-pedagógicos adequados às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, nessas escolas, também foram revelados no contexto pesquisado.

Para Briant e Oliver (2011), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular está condicionada à preparação da comunidade escolar para promover a participação de todos os alunos. Alicerçados nesse pressuposto, os pesquisadores desenvolveram um estudo para analisar o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal e as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular. Os resultados revelaram a existência de uma dicotomia com relação aos alunos com deficiência, marcada por discussões de possibilidades e impossibilidades de aprendizagem. Mostraram, ainda, que os professores destacam a necessidade de apoio institucional para seu trabalho, incluindo possibilidades de formação a partir das demandas cotidianas.

Até o momento, as pessoas com deficiência conseguiram apenas o direito de acesso à escola regular, pois sua permanência parece distante de concretizar-se em uma escola com ensino adequado e de qualidade. As políticas de educação inclusiva existem – leis e decretos –, porém estes não delimitam e tampouco especificam com clareza as ações estruturais e pedagógicas para a efetivação da inclusão na escola, dificultando, assim, que esses alunos usufruam, de fato, de um processo de ensino-aprendizagem eficiente e de qualidade (KASSAR, 2012; PADILHA, 2009; FERREIRA; FERREIRA, 2007; LAPLANE, 2007).

Sem dúvida alguma, a escola pública, em especial na etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais –, tem sido chamada a assumir cada vez mais responsabilidade e compromisso com a educação de todos, “[...], desafiando todos a repensarem a educação em sua complexidade, no contexto das diferenças” (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p.26).

Face a essa realidade, pergunto: ao garantir o direito de escolarização a todas as pessoas, inclusive àquelas com NEEs nas salas de aula comum, essa proposta conta com a realização de um trabalho pedagógico em que o processo de ensino-aprendizagem valoriza cada aluno, como um ser em pleno desenvolvimento? Os professores têm recebido uma formação adequada para poderem identificar as necessidades de seus alunos? Caso não, como vão poder usar práticas que valorizem mais a interação?

Tais questionamentos são norteadores da defesa de que a escola precisa não apenas superar concepções pejorativas e deterministas em relação às crianças com deficiência e/ou com outros quadros atípicos, mas também superar concepções simplistas e/ou reducionistas de desenvolvimento humano e aprendizagem. Essa superação abrirá caminho para um olhar prospectivo em relação ao desenvolvimento e às possibilidades de aprendizagem – preceitos vigostkianos –, favorecendo práticas orientadas pela atuação interativa dos alunos em detrimento das atividades mecanizadas, ainda tão comuns nos processos pedagógicos desenvolvidos na escola. Tal compreensão ancora-se na perspectiva de que

[...] quando as relações sociais entre as pessoas mudam, as ideias, os padrões de comportamento, as exigências e os gostos, também, mudam. Quando se muda a concepção de desenvolvimento da pessoa com [ou sem] deficiência, os padrões de comportamento, em relação a ela, também, mudam (BARROCO, 2008, p.108).

As possibilidades e as estruturas educacionais instituídas nos documentos revelam, ainda, que é latente a necessidade de o sistema escolar regular caminhar em direção a uma reorganização consistente e verdadeira, que se cumpra na prática. Uma escola que seja vista como inovadora e não mais como uma instituição que funcione de forma uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos (GÓES, 2002). A autora acrescenta, ainda, que é indispensável a criação de projetos diferenciados e não apenas com pequenos ajustes. “Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes” (GÓES, 2007, p.74).

Na mesma linha, considero importante o posicionamento de Marin (1996, p.163), quando afirma que precisamos buscar “[...] uma nova forma de trabalhar com nossos alunos, na perspectiva de avanço qualitativo do processo educativo em geral”. Mendes (2002) contribui com essa discussão, acrescentando que a construção de uma proposta educacional inclusiva requer racionalidade para a edificação de ações pedagógicas dinâmicas na sala de aula inclusiva.

Considerando que o posicionamento e as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores são fundamentais para a efetivação das transformações que se projetam na perspectiva inclusiva, o governo federal tem publicado documentos visando a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, bem como a orientar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos recursos e estratégias para inclusão de alunos com deficiência.

Em 2012, a Secretaria de Educação Básica do MEC publicou o **Caderno de Educação Especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**, e nele apresenta e destaca ações e estratégias para assegurar o direito à aprendizagem de todos os alunos. O texto traz discussões teórico-práticas sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no sentido de potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização (BRASIL, 2012).

Observa-se, nas páginas iniciais deste Caderno, que são explicitados alguns pressupostos teóricos de teoria histórico-cultural de Vigotski acerca das pessoas

com deficiências, mas nada é mencionado sobre a concepção de jogo e brincadeira defendida por esse autor. Nesse sentido, fica evidente que, nesse Caderno, o emprego do lúdico é exaltado apenas como uma forma de acesso e/ou um recurso material “concreto” para os alunos com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula, de modo a destacar sua importância no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita para a inclusão desses alunos.

O texto exemplifica, ainda, a aplicação de jogos com ou sem adaptação, reconhecendo-os como uma ajuda técnica e de acessibilidade ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Sem desconsiderar a importância do lúdico como recurso para despertar o interesse dos alunos, como suporte e/ou estratégia para a aprendizagem de outros conteúdos escolares, pondero que há necessidade de uma ampliação da noção do lúdico que considere a riqueza que essa atividade tem para o desenvolvimento integral do aluno. Nessa perspectiva, mesmo incorporando princípios da perspectiva histórico-cultural de Vigotski em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiências (visual, auditiva, motora e intelectual), deixa lacunas no que diz respeito ao uso de jogos e brincadeiras no contexto de ensino sistematizado, já que não aborda e/ou explora as contribuições destes no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: a imaginação e a criação ensejadas nas situações lúdicas, conforme assevera Vigotski. Além disso, ao focalizar a implantação do lúdico exclusivamente para alunos com deficiências e/ou com desenvolvimento atípico, esse material favorece a tendência da infantilização da pessoa com deficiência, que é uma tendência marcadamente presente na forma de tratamento dirigido a essas pessoas.

Tomo como central a ideia de que apenas o incentivo à realização de atividades lúdicas nas propostas pedagógicas não garante sua efetividade, isto é, não basta que as atividades lúdicas sejam incluídas nas práticas pedagógicas para que se valorize as relações entre a imaginação e a cognição. A relevância da não separação dos aspectos lúdico e instrucional/didático, na realização das atividades lúdicas na experiência escolar, é algo que necessita de maior compreensão, haja vista que a separação e/ou a sobreposição desses aspectos – o lúdico e o instrucional/didático – enfraquece as contribuições dessas atividades nas propostas

pedagógicas –, direcionando-se em sua realização muito mais no sentido de “treinar habilidades”, do que de permitir uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos.

Da mesma forma, o (re)conhecimento de que a ludicidade representa um traço importante das culturas infantis, abre espaço para a compreensão de que, nas interações sociais, a criança entra em contato com formas de organização da vida cotidiana, o que possibilita a ela o contato com comportamentos típicos de brincadeiras a depender da cultura na qual ela está inserida. Predominando nos diversos momentos da infância, o brincar favorece aquisições cognitivas, afetivas e sociais em cada período de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Nessa linha, entendo que o brincar não é uma atividade restrita às crianças: acompanha o sujeito na vida adulta, pois é próprio do sujeito e, como tal, é uma das atividades sociais mais significativas. Para as crianças, brincar e fazer coisas sérias pertencem ao mesmo universo, o que é algo absolutamente improvável para os adultos. No entanto, paradoxalmente, brincar pode ser o que de mais sério as crianças podem fazer (SARMENTO, 2004). De forma semelhante, Borba (2007), ao exaltar o brincar como experiência cultural e humana, evidencia que sua importância não se reduz apenas à infância, mas, sim, durante toda a vida. Fica claro, então, que a ludicidade é reconhecida como uma necessidade do ser humano em qualquer idade e, por isso, não pode ser vista apenas como um comportamento tipicamente infantil e de passatempo.

Considero que há fragilidades nas orientações propostas para a realização do lúdico no trabalho pedagógico na sala de aula comum do ensino regular – que deveria considerar a perspectiva da diversidade e da multiplicidade na realização do processo de ensino. Tais fragilidades demandam a necessidade de investimento em uma noção ampliada de lúdico, que permita enxergar a possibilidade dessa forma de atividade articulada aos conteúdos escolares na sequência dos anos escolares e, na mesma perspectiva, a inserção de tipos mais desenvolvidos de brincadeiras nas propostas escolares.

Na continuidade dos “novos” compromissos assumidos pela educação básica, observa-se que o governo federal publicou o documento – **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis**

**anos**, em que reafirma a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã e de qualidade para todos os brasileiros, desde a primeira etapa da Educação Básica. Nele, dá destaque à obrigatoriedade e à necessidade da realização de uma educação que atenda às necessidades pedagógicas das crianças com seis anos de idade, bem como a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (BRASIL, 2007). Esse documento é composto por nove textos. Nas páginas iniciais, é possível verificar que **o brincar** é apontado como uma das peculiaridades das crianças de seis anos e, nesse sentido, ao propor “novos rumos” para o Ensino Fundamental de nove anos, traz diálogos sobre tal temática. Destaca-se dele um fragmento do texto “**A infância e sua singularidade**”, de Sonia Kramer, em que a autora apresenta seu posicionamento sobre a criança e sua singularidade, ao afirmar que: “[...] a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, em nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (KRAMER, 2007, p.13). Nessa perspectiva, essa autora defende que sejam assegurados os direitos sociais e que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de modo a considerar “[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental” (KRAMER, 2007, p.20).

Destacam-se também, desse documento, alguns apontamentos do texto “**O brincar como um modo de ser e estar no mundo**”, de Ângela Meyer Borba, em que a autora, apoiada nos estudos da teoria histórico-cultural sobre a brincadeira e o jogo, defende que “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura” (BORBA, 2007, p.36). Apoiada nessa perspectiva, a autora elucida, também, que “[...] A experiência do brincar não é simplesmente reproduzida, e, sim, recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura” (BORBA, 2007, p.34), indicando a importância de desenvolver atividades lúdicas na escola de modo a privilegiar a dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana. Os relatos da autora sobre as atividades que se valem do brincar no espaço da escola, apresentam a brincadeira – dentro de várias propostas pedagógicas – como um recurso didático. Assim, temos, por exemplo, músicas, que auxiliam na memorização de informações ou ideias matemáticas, e são

consideradas estratégias importantes na otimização do ensino e da aprendizagem. Tais estratégias contribuem – segundo a autora – de maneira significativa para um desempenho satisfatório, já que levam as crianças a interagirem de maneira prazerosa e efetiva com os conhecimentos. Contudo, chama a atenção para o fato de que “[...] quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido da brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico” (BORBA, 2007, p.43). De modo geral, as discussões da autora instigam uma reflexão sobre a concepção e a utilização da brincadeira e do jogo na escola, de modo a destacar suas contribuições ao desenvolvimento pleno – como atividades cuja função não deve restringir-se à sistematização de conhecimentos –, e, portanto, importantes e profícuas no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais propostas colaboram para a eliminação de visões reducionistas e/ou simplistas sobre o brincar que ainda marcam o desenvolvimento dessa atividade nas escolas.

Cabe salientar ainda que corroboro a crítica de Correa (2008) ao analisar o documento – **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**: não se pode negar que este exprime preocupações significativas com a organização didático-pedagógica nesta etapa escolar; no entanto, se ficar restrito ao âmbito das orientações, isto é “[...] sem um forte e claro investimento formativo –, o que implica recursos financeiros – é de se esperar poucas alterações, ao menos no curto prazo [...]” (CORREA, 2008, p.8).

Tecidas essas considerações, entendo que inserir atividades lúdicas nas práticas pedagógicas não é condição suficiente para que sejam valorizadas as relações entre imaginação e cognição, e avalio que atuar nessa esfera de atividade implica a necessidade de se pensar numa noção ampliada do lúdico que permita relações de ensino significativas e articuladas aos conteúdos escolares.

### 1.3 O lúdico no espaço escolar

Os estudos de Kishimoto (1994; 2006) e de Wajskop (1995), acerca da história dos jogos e das brincadeiras na educação revelam um cenário marcado por oscilações em relação às diferentes concepções sobre o tema e sua valorização no âmbito educacional.

Na Idade Média, o jogo e a brincadeira destacaram-se como uma atividade que promovia a socialização e a integração entre as pessoas da comunidade. No período Renascentista – séculos XIV ao XVII –, os jogos e as brincadeiras apareceram como uma possibilidade de educar crianças e passaram a ser utilizados para o ensino da moral.

No entanto, no século XVIII, com as considerações sobre a infância – “os sentimentos da criança” –, é que o lúdico foi efetivamente associado à educação da criança pequena. Cabe mencionar que, a partir desse momento, a brincadeira foi reconhecida como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita/auxilia o estudo, destacando-se, a partir desse momento, seu caráter educativo.

No século XIX, os jogos e as brincadeiras são tomados como comportamentos naturais da criança. Eles foram introduzidos nas escolas infantis da época – os Jardins de Infância – por Froebel, e passam a fazer parte das atividades escolares, na fase pré-escolar.

No século XX, paralelamente ao nascimento da Psicologia Infantil, encontram-se a produção de pesquisas e as teorias que discutem a importância do brincar para a construção de representações infantis, em estudos e pesquisas de caráter psicogenético, fundamentados por Piaget, Bruner, Vigotski, entre outros. A partir daí, as teorias sobre o brincar estão, cada vez mais, sendo alvo de estudos e demonstrações de relevância na educação escolar, partindo-se da ideia de que se constitui no elemento que pode promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Essa breve retomada histórica acerca do surgimento dos jogos e das brincadeiras no contexto educacional indica que a visão naturalista do brincar remonta ao início do século XIX. Na contemporaneidade, essa visão naturalista ainda se faz presente em modelos teóricos que privilegiam aportes inatista-maturacionistas e interacionistas acerca do desenvolvimento humano e que, conseqüentemente, concebem o jogar e o brincar como algo próprio da "essência" da criança, sendo, portanto, algo natural e espontâneo.

Estudos como os de Kishimoto (1994; 2006), Rizzi e Haydt (1997) relatam que o brincar e o jogar propiciam novas aquisições culturais, sociais, linguísticas, emocionais, durante toda a vida de uma pessoa. Nesses estudos, são evidenciadas,

também, suas contribuições para a aquisição dos conteúdos sistematizados exigidos no processo de escolarização.

Ainda autores como Macedo, Petty e Passos (2005) e Brougère (1998), também discutem e revelam em seus estudos a importância e a funcionalidade dos jogos e das brincadeiras no contexto escolar. Ressaltam, ainda, que o brincar pode ser considerado fundamental para o desenvolvimento humano, pois além de ser um aspecto intrínseco ao ser humano, é algo que propicia o envolvimento, o interesse, bem como a possibilidade de acesso a uma série de informações.

Cabe esclarecer que a desvalorização do brincar e do jogar na escola também esteve relacionada (e ainda está) à ideia de que é uma atividade de passatempo e/ou de perda de tempo. De acordo com Borba (2007, p.35), “[...] essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados”. Essa interpretação reducionista do brincar e do jogar favorece a “[...] diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do Ensino Fundamental” (BORBA, 2007, p.35). Com isso, ainda segundo Borba (2007), o lugar e o tempo do brincar e do jogar na escola restringem-se, muitas vezes, à “hora do recreio” e/ou em momentos para a criança não ficar ociosa – “minutos antes do horário do recreio e/ou da saída”. Sua função fica reduzida ao relaxamento e/ou a um “passatempo”.

Cabe considerar, ainda, que se observa pouco espaço ocupado pelas atividades lúdicas nas propostas pedagógicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo que, na maioria das vezes, tem sua justificativa atrelada às exigências instituídas pelo sistema para essa etapa escolar, voltadas à alfabetização – leitura, escrita e à matemática. Justificativa, a meu ver, não fundamentada, se pensarmos no papel importante da esfera imaginativa para a apropriação de novos conhecimentos e na inter-relação das funções psíquicas superiores.

Contrapondo-se às concepções que naturalizam o brincar e o jogar, a teoria histórico-cultural defende a ideia de que essas atividades não são inatas, ao contrário, são resultantes de uma construção social. Nessa perspectiva, são concebidas como atividades humanas que favorecem o processo de constituição do conhecimento e da formação humana – abarcam o universo da significação,

oferecendo possibilidades para a elaboração dos planos da realidade e da imaginação, movimentando e ampliando o universo de significados e sentidos sobre o mundo dos objetos e das relações entre sujeitos. Tal concepção valoriza o desenvolvimento do lúdico na escola como expressão da cultura e da humanização – o brincar já contém o germe para a aprendizagem escolar –, rompendo com interpretações reducionistas e naturalistas.

Diante do exposto, constato que a existência de concepções teóricas diferentes interfere na maneira como o lúdico (brincar e jogar) é concebido e utilizado na escola, haja vista que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor está arraigado por concepções, que são norteadoras e orientadoras de suas ações e práticas no ambiente escolar.

O lúdico tem sido empregado de maneira indistinta na/pela comunidade escolar, isto é, na maioria das vezes, sua utilização tem caráter exclusivamente utilitarista e instrucional/didático, ou seja, como uma atividade cujo valor central resulta em aprendizagens de habilidades e/ou de conteúdos escolares, algo típico de processos educativos. Compactuo com a visão de Wajskop (1995), que sobre essa questão acredita que, ao proceder dessa maneira, a escola dificulta e/ou impede

[...] a organização independente das crianças para brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola (WAJSKOP, 1995, p.65).

Na direção de superar a visão exclusivamente utilitarista do lúdico na dinâmica da sala de aula, Borba (2007), ancorada na teoria histórico-cultural de Vigotski, esclarece que, “[...] para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes”; de outra forma, será compreendida apenas como mais uma atividade (BORBA, 2007, p.43).

No estudo aqui desenvolvido, assumo concepções da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano; por esse motivo, apoio-me em pesquisas realizadas sobre o brincar e o jogar como atividades que colaboram para o processo de transformação do real e o desenvolvimento das funções psíquicas de crianças com necessidades educacionais especiais.

O desvelar desses estudos tem evidenciado a importância da brincadeira para o desenvolvimento dos processos de imaginação, fundamentais para a formação dessa função psíquica superior, que permite ao homem ir além da realidade concreta, da percepção do real, para novas imagens sobre a realidade.

Victor (2000) investigou aspectos da brincadeira de faz de conta de crianças com síndrome de Down, matriculadas em classes especiais destinadas à educação infantil, na escola de ensino regular, fundamentando-se no aporte teórico da abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores. Acompanhando a brincadeira de quatro crianças na sala de aula e no parque, ela constatou que, nas atividades lúdicas desenvolvidas por todas elas, o jogo imaginário esteve presente, embora com frequência variada. Adotando critérios de ordem verbal e comportamental para selecionar os episódios caracterizados por brincadeiras de faz de conta, a pesquisadora observou, dentre outros aspectos, que, embora as crianças iniciassem situações de jogo imaginário, estes não tinham continuidade. Concluiu que essa descontinuidade está atrelada à necessidade de investimento em metodologias educacionais que enfatizem atividades que venham a possibilitar a interação com a realidade sociocultural por caminhos diversos, explorando todas as formas de expressão e interação.

No estudo realizado por Pinto e Góes (2006), as pesquisadoras abordaram a importância da imaginação para o desenvolvimento infantil, focalizando o brincar como uma instância particularmente propícia para esse processo. Adotaram a perspectiva histórico-cultural para investigar as relações entre a mediação de outros – a adultos e parceiros – e as ações imaginativas da criança, em termos da capacidade de transcender o campo perceptual imediato e compor sequências de faz de conta, objetivando demonstrar a importância do brincar na educação de crianças com deficiência intelectual. Analisaram o brincar de doze crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, que frequentavam uma instituição especial. A maioria delas tinha *déficits* nas áreas de cognição e linguagem; algumas enfrentavam também sérias limitações motoras. Os resultados do estudo revelaram que, quando deixadas com seus próprios recursos, essas crianças apresentam baixa disposição a entrar em brincadeiras coletivas e a compartilhar diálogos. No entanto, dependendo das formas de mediação dentro do grupo, elas podem engajar-se em situações imaginárias relativamente complexas, com características que sugerem

contribuições para o desenvolvimento intelectual, na compreensão do contexto cultural, bem como para a emergência de elaborações criativas sobre o mundo.

Oliveira e Intra (2012), interessadas em analisar aspectos da relação entre o real e o imaginário na brincadeira da criança com síndrome de Down, reuniram crianças com desenvolvimento típico e atípico, e acompanharam o envolvimento de uma criança de cinco anos com síndrome de Down em atividades lúdicas, em uma brinquedoteca. As análises revelaram que as situações de brincadeiras coletivas, bem como a convivência com crianças com desenvolvimento típico, propiciaram um ambiente em que a criança com síndrome de Down foi desafiada a ampliar sua atuação no plano imaginário e a enfrentar seus medos diante de brincadeiras de assustar o outro e de fantasias. Apontam, também, o papel da mediação pedagógica de modo a permitir à criança ampliar e incrementar suas possibilidades de atuação no plano imaginário, já que tanto sua fala quanto seus gestos foram tomados como referência pelas pesquisadoras para manter o diálogo e a brincadeira.

Em outro estudo, Turetta (2013) realizou uma pesquisa para analisar os modos pelos quais pares e professoras interagem com as crianças com necessidades educacionais especiais em situações de brincadeira, objetivando configurar as possibilidades que lhes são criadas para desenvolver a imaginação e a sociabilidade. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil e focalizou quatro alunos com necessidades educacionais especiais (um com cegueira, um com acondroplasia e dois com síndrome de Down), com idades 4 a 6 anos. Observou esses sujeitos durante as brincadeiras em diversos locais da escola – sala de aula, pátio, solário e parque –, e suas professoras foram entrevistadas com o propósito de complementar os dados. As análises indicaram que as professoras intervinham nas brincadeiras apenas para evitar riscos ou conflitos entre as crianças, postura que sugere a ideia do brincar como comportamento natural que dispensa qualquer intencionalidade pedagógica – ideia que pouco favorece os ganhos que a atividade pode trazer para o refinamento da imaginação. Para a pesquisadora, os efeitos dessa postura são prejudiciais para qualquer criança; entretanto, para as crianças com NEE, são ainda mais prejudiciais, uma vez que, sem o incentivo para transpor seus próprios recursos, não encontram possibilidades para chegar a níveis de desenvolvimento superior. Segundo Turetta (2013), a pouca condição oferecida aos professores de alunos com deficiência torna as possibilidades quase que

exclusivamente dependentes dos méritos ou das dificuldades individuais do próprio professor.

Através dessas revisões, foi possível observar a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que priorizem as atividades lúdicas como recursos e/ou estratégias para o ensino de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiência e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Tal consideração vai ao encontro do reconhecimento de que a escola é um espaço em que a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e transformador do desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, o trabalho educativo na escola deve caminhar de modo a “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”, conforme afirma Saviani (2003, p.13).

Cabe esclarecer que, de modo algum, a intenção seja a de atribuir ao professor, individualmente, a responsabilidade pela realização e valorização das atividades lúdicas na escola, mais especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário disso, entendo que a escola e outras instâncias externas precisam desenvolver ações no sentido de oferecer suporte aos professores em um projeto educacional coletivo e abrangente.

Considerando os processos envolvidos no jogo e na brincadeira, conforme a teoria de Vigotski e seus seguidores, a presente pesquisa pretende focalizar o emprego de atividades lúdicas na sala de aula comum da escola regular, frequentada por alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a discutir as relações entre a atuação do professor nas atividades lúdicas, e os modos como os alunos se engajam nestas atividades.

***2 DESENVOLVIMENTO, DEFICIÊNCIA E ATIVIDADES  
LÚDICAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL***

[...] um dos grandes equívocos das instituições educativas, sob a influência de uma certa tradição psicológica e sociológica, é pensar que a chamada *inteligência* constitui um compartimento isolado do indivíduo sem história. Dessa forma, pensa-se que o desenvolvimento mental é setor independente e, portanto, imune às condições concretas de existência, devedor unicamente de uma obscura herança genética (PINO, 2000, p.20).

## 2.1 Desenvolvimento do Psiquismo humano: do Biológico ao Cultural

De acordo com a teoria Histórico-Cultural defendida por Vigotski<sup>4</sup> (1989, 1995a), o homem é um ser social e, para se desenvolver, precisa conviver com outros homens, envolvidos em uma cultura. O homem é apresentado como ser interativo em seu desenvolvimento, isto é, como sujeito que elabora os meios para progredir no social – nas práticas vivenciadas e significadas na coletividade.

A dimensão histórica, na teoria de Vigotski, firma-se no aporte do materialismo e da dialética, e postula o desenvolvimento humano a partir de articulações que se iniciam no plano filogenético (história da espécie humana) e avançam no plano ontogenético (história pessoal), por meio da atividade. De acordo com Pino (2000), embora exista grande complexidade na articulação desses dois processos, ou seja, nas relações que podem ser estabelecidas entre esses dois domínios, “[...] algo que dá a exata dimensão da escala entre as duas histórias é que, de um lado, a humanização da espécie é uma “tarefa coletiva”, enquanto a humanização de cada indivíduo é tarefa do coletivo” (PINO, 2005, p.53).

A dimensão cultural é interpretada de forma ampla, como produto da atividade humana, isto é, envolve meios socialmente estruturados pela humanidade, que organiza tipos de tarefa e tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, dispostos nas/pelas práticas sociais. Nesse sentido, o histórico entrelaça-se com o cultural à medida que os instrumentos utilizados pelo homem, para dominar seu ambiente e o próprio comportamento, não foram “[...] plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus, foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem” (VIGOTSKI, 1989, p.26).

---

<sup>4</sup> O nome do autor será grafado, ao longo do texto, como Vigotski para evitar equívocos. Nas referências constarão as grafias nas edições utilizadas.

Em outras palavras, são as condições históricas e materiais que possibilitam as apropriações e o avanço no desenvolvimento. Vigotski (1989) explica que o desenvolvimento humano não é natural ou biológico, mas, sim, cultural. Tal afirmativa funda-se nas explicações de que apenas as estruturas biológicas não são suficientes para que o indivíduo se desenvolva.

Nessa direção, as proposições de Vigotski valorizam o desenvolvimento infantil, ao ressaltar que “[...] o percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente nessas linhas” (MARTINS, 2013, p.79).

A criança nasce em um mundo “natural”, em um mundo humano. Inicia sua vida cercada de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores e apropria-se deles à medida que se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. Então, são as experiências da vida social que tornam a criança humana, transformando-a de um ser biológico em um ser cultural.

Ao explicar a constituição psíquica do indivíduo a partir das condições concretas da vida e dos diferentes espaços sociais, parte em defesa de um conceito mais amplo de meio (o ambiente), concebendo-o além de sua natureza ou de suas características. Nessa direção, incidem as palavras de Pino (2010), ao afirmar que Vigotski destaca que não é o meio em si o que importa, mas, sim, a maneira como ele interfere no desenvolvimento, como participa da constituição da pessoa.

Firmando sua visão histórica de desenvolvimento enquanto curso dinâmico de transformações, Vigotski (1995a) explica o desenvolvimento humano como um processo que não é meramente evolutivo, de mudança cumulativa, pois trata-se de um

[...] processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade [...] um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo e de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1995a, p.141).

Essa visão de desenvolvimento sustenta e valoriza o meio, exaltando-o como um espaço dinâmico e de significação em que a criança tem possibilidades de participar, de trocar, de aprender. Ressalta-se, aqui, a importância da relação com o outro no processo de desenvolvimento, visto que as funções individuais se formam

no terreno interpessoal. “Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais”, conforme explica Góes (2000, p.120).

Alicerçado nessas proposições sobre o desenvolvimento, Vigotski (1995a) identificou o funcionamento de duas funções psíquicas: as funções psíquicas elementares, que são de origem biológica (presentes nas crianças e nos animais), caracterizam-se pelas reações automáticas, ações reflexas, associações simples e sofrem controle do ambiente externo; e as funções psíquicas superiores (presentes apenas no homem), caracterizadas pela intencionalidade das ações, que são mediadas e emergem com o desenvolvimento e a mediação da cultura (a memória, a atenção, a linguagem, o raciocínio, a imaginação, entre outras). São chamadas de superiores porque são intencionais, conscientemente controladas e voluntárias; propiciam independência em relação ao meio, bem como novas e complexas formas de comportamento.

Desse modo, ao dedicar-se à compreensão da origem e do funcionamento das funções psíquicas superiores, Vigotski apontou que essas não são formadas exclusivamente pelo organismo biológico, viabilizando, assim, a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica e natural. Ao anunciar tal superação, salientou que “[...] não há fundamento para supor que o cérebro humano haja experimentado biologicamente uma evolução importante no transcurso da história da humanidade” (VIGOTSKI, 1997, p.79). Da mesma forma, explicou que as funções psíquicas superiores não têm origem no cérebro; entretanto, não existem sem ele, já que se utilizam das funções elementares que estão ligadas aos processos cerebrais.

Isso equivale a dizer que, no processo de desenvolvimento humano, há correlação entre as regularidades sociais e biológicas. Segundo Dainez e Smolka (2014, p.1104), “[...] o orgânico, ao ser redimensionado, passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural, torna-se o ponto a ser problematizado”.

Frente a essas considerações, fica claro que Vigotski não descartou a importância das bases biológicas no processo de desenvolvimento do psiquismo, ressaltando que este ocorre por meio do entrelaçamento instaurado entre os

processos: cultural e biológico. Acrescenta-se que a relação existente entre as funções elementares (ou biológicas) e as funções superiores (ou culturais) é bastante complexa, haja vista que, “[...] se de um lado são diferentes por natureza, de outro, se amalgamam de tal forma que, sob certos aspectos, são inconfundíveis e, sob outros, inseparáveis” (PINO, 2005, p.176).

Nessa linha de pensamento, os processos sociais são ressaltados por Vigotski como fatores imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se constituem, no decorrer do desenvolvimento humano, primeiramente com um comportamento social, que se origina por meio das relações sociais vividas pelos sujeitos num determinado grupo, num primeiro momento, de forma colaborativa (interpessoal/interpsíquica), convertendo-se posteriormente em um funcionamento de caráter individual, como um processo interior (intrapessoal/intrapsíquica). Pino (2000) corrobora a afirmativa de Vigotski e assevera que:

[...] embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, recordar, sonhar, etc., são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, recorda, sonha, etc., é função da sua história social (PINO, 2000, p.73).

Ao colocar em destaque a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski sustenta a noção de internalização – processo interno resultante da reconstrução de uma operação externa –, isto é, de conversão das experiências compartilhadas nas relações estabelecidas com o outro; nessas relações, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e de pensamento compartilhados, resultando na construção de significados já vividos em suas relações sociais. Isso significa que as funções psíquicas superiores são “[...] relações interiorizadas de ordem social e fundamentam a estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1995c, p.150). Assim, a internalização implica transformação e conversão, que dependem das experiências vivenciadas pelo sujeito em toda a sua trajetória de vida.

Por conseguinte, o autor radica a existência de uma relação estreita entre o processo de internalização e a noção de significação que, segundo Vigotski (1995a), implica a criação e o emprego dos signos.

Cabe explicar que o signo, nessa abordagem teórica, exerce a função de orientador interno, não modifica nada na operação psicológica. Designa-se como “[...] o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais [...]” (VIGOTSKI, 1995a, p.94). Logo, um signo é tudo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente, por exemplo: a palavra, o desenho. Na situação de brincadeira, por exemplo, o concreto é transformado em signo, possibilitando a ressignificação.

Para Vigotski, o signo atua “[...] como um estímulo cultural, retroagindo sobre as funções psíquicas e transformando suas expressões espontâneas em volitivas” (MARTINS, 2013, p.44).

Nessa direção, o signo tem lugar central no funcionamento psíquico, sendo a linguagem verbal concebida como um signo exclusivamente humano. A linguagem é apresentada pelo autor como o principal sistema simbólico humano, pois permite à criança apreender e organizar os objetos e as situações do mundo real; auxilia, também, na construção e na regulação das relações que se estabelecem entre si e em relação a si mesmo (VIGOTSKI, 2000). Representa, então, um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores.

Ratificando o autor, Góes (2000), em um de seus estudos, destaca a função essencial da linguagem verbal nas relações do indivíduo com o grupo social, bem como seu papel de regular as ações e propiciar as condutas de relações humanas.

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base da estrutura social da personalidade (GÓES, 2000, p.121).

A linguagem e a significação podem transformar as funções psíquicas superiores e as relações entre elas, organizando-as e reorganizando-as. O “[...] significado da palavra existe antes para outros e apenas depois passa a existir para a criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança transformam-se mais tarde em funções psíquicas” (VIGOTSKI, 1995a, p.150). Nessa linha, Pino (2005), ancorado nas ideias da teoria histórico-cultural, reafirma o papel central da linguagem na formação psíquica e confirma que é por meio das palavras que a criança “[...] descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo” (PINO, 2005, p.159). Destarte, é no percurso de

internalização que as formas culturais se transformam em processos internos, sendo a fala responsável pelo pensamento.

Significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. [...] O que nos permite dizer que a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora (PINO, 2005, p.147).

Como se vê, o acesso ao universo da significação envolve, necessariamente, a apropriação dos sistemas semióticos – de ordem simbólica – criados pelo homem ao longo de sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Portanto, os sistemas sógnicos inventados pelos seres humanos possibilitam às crianças apropriarem-se do valor que as coisas têm no mundo, uma vez que é nesse processo que a mediação semiótica assume função essencial – mecanismo que opera como o conversor que permite a transposição de planos das funções humanas – o biológico em cultural. Vigotski explica que o desenvolvimento cultural se baseia no uso de signos “[...] que permitem transformar o que é alheio à criança – os modos de falar, de agir, de pensar, entre outros – em algo que lhe seja próprio sem deixar de ser próprio dos outros” (PINO, 2005, p.160) e que exerce a função de conversor, “[...] ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas pelas pessoas, adquirindo suas peculiaridades, mas conversando o que fez delas “significações sociais” (PINO, 2005, p.160).

Temos, aqui, um dos conceitos centrais da abordagem teórica defendida por Vigotski, o conceito de mediação. Ele propõe a substituição da proposta de aprendizagem, da ideia simplista de estímulo-reposta, por um ato mais complexo: o ato mediado. Dessa forma, nas relações mediadas pelo homem, pela linguagem, pelos instrumentos, pelos produtos culturais, todos se humanizam, ou seja, constituem-se como humanos em seu funcionamento psíquico superior. Logo, como uma possibilidade tipicamente humana, a mediação é instrumental quando se faz uso de meios culturalmente produzidos, como a linguagem; ou social, à medida que “o outro” intervém como mediador. Vigotski (1989; 2000), ao evidenciar que, para se desenvolver, a criança necessita interagir com o mundo, ressalta que essa interação nunca é direta, pois sempre há uma intermediação simbólica entre o sujeito e as coisas e os instrumentos da cultura.

Ainda sobre a mediação, conforme Martins (2013, p.45), trata-se de um conceito na explicação de Vigotski que “[...] ultrapassa a *relação aparente entre as coisas*, penetrando na esfera das intervinculações entre *as propriedades essenciais das coisas*” (grifos da autora).

As proposições do autor subsidiam a tese de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos humanos indissociáveis e que se processam em meio a condições sociais e culturais. O desenvolvimento humano é, portanto, produzido e impulsionado pela aprendizagem, isto é, “[...] todo processo de aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2014, p.115). As transformações no processo de desenvolvimento são, portanto, ensejadas pelos processos de aprendizagem. O aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, uma vez que “[...] pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2000, p.99). Isto significa que

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2014, p.115).

Nessa relação, Vigotski introduz outro conceito – a noção de Zonas de Desenvolvimento. O autor propõe a existência de níveis de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é descrita como ações que a criança realiza com a ajuda do(s) outro(s), considerando que a relação aprendizagem/desenvolvimento se faz de modo interdependente, ou seja, ao vivenciar novas aprendizagens, seu desenvolvimento estará abrindo-se para novas possibilidades de aprendizagens. A Zona de Desenvolvimento Proximal é denominada como a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz com a ajuda de outras pessoas mais velhas, enfatizando que aquilo que a criança consegue fazer com auxílio, no presente, poderá fazer sozinha, no futuro.

Nesse nível de desenvolvimento, tem a possibilidade de avançar para a Zona de Desenvolvimento Real, explicada pelo autor como os períodos (ou níveis) de

desenvolvimento que a criança já completou, o que já internalizou e consegue realizar sozinha. Dessa forma, o conceito de nível de Desenvolvimento Real elaborado por Vigotski “[...] diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados [...]”, conforme salienta Freitas (2001, p.27). Ao atingir o Desenvolvimento Real, a criança demonstra entendimento, compreensão, em relação às ações que antes só realizava com a ajuda do(s) outro(s).

Nos processos de desenvolvimento, os avanços de um nível para o outro são possibilitados pelas relações estabelecidas com o(s) outro(s), existindo uma área de desenvolvimento potencial que é movimentada sob a orientação de um adulto e/ou em colaboração com pares capazes. Nesse ponto, Vigotski chama a atenção para o fato de que o movimento de um nível de desenvolvimento para outro não é linear, pois ocorre por meio do ato mediado.

Cabe destacar ainda que, na complexidade dos relacionamentos humanos, é preciso romper com a visão ideal de que a interferência e/ou o auxílio do outro é sempre positiva, haja vista que “[...] as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas” (FREITAS, 2001, p.51).

Nessa abordagem teórica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque. A educação e o ensino são reconhecidos como caminho profícuo para a formação dos processos psíquicos superiores.

A seguir, apresentamos como esses conceitos foram tratados pelo próprio Vigotski ao abordar o desenvolvimento específico da pessoa com deficiência.

## **2.2 Constructos de Vigotski sobre Deficiência: contribuições para a educação**

A obra de Vigotski, intitulada “**Fundamentos da Defectologia**” (1989, 1997), e outros estudos do autor sobre o desenvolvimento humano, deficiência e educação, serão a base da nossa discussão neste momento. Seus estudos focalizam os sistemas educativos e formativos dos sujeitos com desenvolvimento atípico, sob um ponto de vista diferenciado dos primeiros estudos propostos pela área da Psicologia.

Em seus estudos sobre as deficiências, posicionou-se contrariamente às abordagens biológicas e às abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade – a avaliação quantitativa do desenvolvimento, pois sobre o uso de testes de inteligência, advertiu que “[...] com a ajuda destes métodos, determina-se o grau de redução do intelecto, mas não se caracteriza a própria deficiência e a estrutura interna da personalidade originada por ela” (VIGOTSKI, 1997, p.2). Nessa linha de pensamento, em detrimento do enfoque quantitativo da deficiência – que se sustenta na redução do diagnóstico à causa orgânica –, investiu no enfoque qualitativo da deficiência – que se sustenta pela perspectiva prospectiva do desenvolvimento humano, isto é, na possibilidade de superação das consequências de algum comprometimento pelo engajamento na vida social.

Faz-se importante esclarecer que, para Vigotski, o déficit físico, sensorial ou sensório-motor, isto é, a deficiência em si não é eliminada, contudo as consequências e/ou os problemas que ela acarreta é que são passíveis de superação. Em alguns casos, o déficit pode ser corrigido por uma intervenção específica, propiciada por um setor da sociedade (por exemplo, a medicina), mas a educação social e a escolar são apontadas por Vigotski como essenciais para possibilitar a superação da maioria dos problemas decorrentes das deficiências.

Em seus apontamentos, o autor não sugere que o déficit orgânico seja ignorado, pois ele está presente e gera desafios. Admite, ainda, que a causa orgânica é um obstáculo para a socialização e o engajamento nos diferentes segmentos da sociedade. Contudo, para ele, a vida social dará acesso a possibilidades ilimitadas à pessoa com algum déficit, culminando no desenvolvimento cultural que deve ser considerado com primazia (VIGOTSKI 1989; 1997).

Sob esse ponto de vista, Vigotski (1989; 1995a) fala em **deficiência primária**, quando se refere aos problemas de ordem orgânica; permeia as explicações patológicas da deficiência, que confere a esses sujeitos determinadas e incontestáveis limitações funcionais. Essas limitações primárias são percebidas e observadas no plano social, a partir do estereótipo da diferença e da anormalidade, culminando em mudanças de atitude das pessoas em relação a esses sujeitos, já que o defeito orgânico se sobrepõe ao sujeito. Esse olhar desviante e inibidor da deficiência, construído em função de um padrão de normalidade, pode criar barreiras

físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural, podendo resultar em **deficiência secundária**, quando se refere à acentuação da própria deficiência, e engloba as consequências psicossociais da deficiência. “As consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito” (VIGOTSKI, 1997, p.93). Nesse sentido, o autor evidencia que não é o déficit em si que traça o destino da criança, pois os comprometimentos poderão ser agravados mais pelos impedimentos e desvantagens impostos pela sociedade do que pelas condições orgânicas desfavoráveis. O autor adverte, também, que a noção estática e retificadora das condições psíquicas das pessoas com deficiência gera descrédito nas suas possibilidades de aprender, incidindo na ausência de oferta de condições para a superação de suas dificuldades.

É com base nessas colocações que Vigotski (1989; 1995a) fez fortes críticas às formas de segregação social e educacional dispensadas às pessoas com deficiências, opondo-se à educação oferecida nas escolas especializadas, por entender que o trabalho educativo realizado nesse espaço centraliza-se na adaptação desse sujeito, com investimento voltado apenas para as funções elementares. Nessa linha de pensamento, evidenciou que a educação dessas pessoas deve caminhar de modo a investir na formação das funções psíquicas superiores e não das funções elementares. Isso porque, nas funções elementares, não há possibilidade de mudança, mas nas funções psíquicas superiores sim, pois elas não estão dadas no sujeito, elas se constituem a partir da imersão do sujeito na cultura, pela mediação sócio-cultural (instrumentos técnico-semióticos – linguagem) e, como explica Vigotski (1997, p.146), “[...] dependem pouco da herança e, por conseguinte, dependem de determinadas condições da educação, do ambiente social”.

Ao defender o enfoque qualitativo da deficiência, Vigotski assevera que o importante não é a deficiência em si mesma, mas, sim, que é preciso saber como a criança se desenvolve e como se comporta ao longo do processo de desenvolvimento em resposta às dificuldades que enfrenta. Dá ênfase à ideia de que a criança, cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência, não é, necessariamente, menos desenvolvida que a criança “normal”; é apenas uma criança que se desenvolve de outro modo (VIGOTSKI, 1997).

O estudo realizado por De Carlo (2001) adensa a visão de Vigotski sobre o enfoque qualitativo da deficiência no sentido de apontar que a diferença entre uma criança com deficiência e uma criança tida como “normal” não reside nos padrões quantitativos – ao contrário disso, o que as diferencia é o tipo de estrutura orgânica e psicológica. “A cultura provoca uma reelaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento do curso do desenvolvimento, sob novas condições e sobre novos fundamentos” (DE CARLO, 2001, p.67).

Considerando que na base da teoria histórico-cultural está a possibilidade de transformar o biológico em cultural, tem-se aí os embasamentos da educação de forma geral e a dos sujeitos com deficiência que, em muitos casos, necessitam de outros recursos que atendam às suas peculiaridades individuais e que possibilitem sua inserção na vida coletiva. De acordo com Vigotski (1997), para o aluno com deficiência ter acesso aos mesmos conhecimentos que os demais alunos, muitas vezes, são necessários recursos auxiliares, especiais, particulares – sob a forma de procedimentos de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, entre outros; mas, fundamentalmente, que permitam ao aluno a interação social, a participação na cultura, o desenvolvimento da linguagem, para que possa significar o mundo e elevar os níveis de pensamento.

A inferência que se pode extrair dessas colocações é que as crianças com deficiência e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento precisam da organização de situações que as coloquem de frente com uma série de desafios, independentemente de suas condições especiais e de peculiaridades pessoais. Pinto e Góes (2006, p.13), corroborando a visão de desenvolvimento e aprendizagem da abordagem vigotskiana, asseveram que a educação precisa “[...] pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios, sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui” (PINTO; GÓES, 2006, p.13).

Para tanto, elas não devem continuar sendo encaradas como crianças que não aprendem e tampouco subjugadas e/ou reduzidas ao(s) déficit(s) acarretado(s) pela deficiência, o que corrobora a proposição de que o olhar para a criança com deficiência não deve ser limitado a seus problemas orgânicos ou cognitivos, mas, sim, dirigido para suas possibilidades.

Destaca-se, nesse momento, o processo compensatório – que é tido como central no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Vigotski (1995a), o processo de compensação se relaciona ao funcionamento psíquico numa ideia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e passível de modificações – e é essa consideração que embasa, fundamentalmente, o entendimento de como a criança com deficiência se comporta no grupo social e nos processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por conta da interdependência das funções psíquicas superiores – isto é, em que as funções se apoiam, se enriquecem e, por conseguinte, se complexificam em seu funcionamento –, Vigotski (1995a) explica que é possível que ocorra o desenvolvimento de uma função que compense a falta de outra e, conseqüentemente, contribua no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual.

Nessa direção, para Vigotski (1997,1995a), quando uma função é insuficiente ou limitada, outra pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la. A criança com deficiência poderá acionar mecanismos compensatórios para a superação das limitações dependentes das condições que o meio lhe ofereça e das mediações que ela estabeleça com seu meio físico e social, o que lhe permite não apenas estar no mundo, mas também relacionar-se com ele. Em alguns casos, a criança não só vence a insuficiência, mas esta superação impulsiona seu desenvolvimento. Isto é, ela pode elevar seu grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos, superando as expectativas da sociedade na qual está inserida e se humaniza. Nas palavras de Padilha (2000, p.26), a pessoa com deficiência “[...] não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”.

É nessa perspectiva que, ao escrever sobre o conceito de compensação, Vigotski defendeu que a educação deve atuar de modo a criar novas formas de desenvolvimento. Para ele, “[...] a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma

ação que torna possível novas formas de participação da pessoa na sociedade”, conforme explicam Dainêz e Smolka (2014, p.1097).

Ante o exposto, evidencia-se que a “[...] questão compensatória, assim concebida, não é uma iniciativa complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central” (GÓES, 2002, p.99). Tal princípio valoriza não o resultado, mas a realização de um trabalho que priorize um processo de construção e reconstrução da personalidade da criança, com o intuito de reorganizar suas funções de adaptação, promovendo a formação de novos processos equilibradores que estão dificultados pela deficiência.

Nessa linha de pensamento, o princípio da compensação, para Vigotski (1989,1997), não significa a cura das deficiências, mas, sim, a possibilidade de superação das dificuldades através do desenvolvimento de formas alternativas de ação, sempre levando em conta a realidade social da criança. Padilha (2000, p.199), em consonância com os estudos de Vigotski, ao estudar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, ratifica que “[...] não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos”. Isso significa que os processos compensatórios só ocorrem se houver oportunidades culturais significativas ao sujeito com deficiência.

Na mesma perspectiva, Góes (2002), ao analisar as condições educacionais oferecidas aos alunos com deficiência intelectual, salienta que, considerando algumas técnicas e procedimentos na realização do trabalho pedagógico, é mister a ideia de que o professor deve investir “[...] na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade [...]”, para as funções psíquicas superiores (GÓES, 2002, p.103).

Fica evidente, portanto, que os estudos envolvendo as crianças com deficiência não se podem limitar a determinar o nível ou a gravidade da deficiência, mas em encontrar processos compensatórios e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 1997).

Vigostki deixa evidente que apenas o caráter biológico da deficiência não é suficiente para traçar e/ou determinar o destino da criança. Esse “destino” é

construído, em parte, pelo modo como a deficiência é significada no social, bem como pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança; enfim, pelas experiências culturais que lhe são proporcionadas para que possam superar suas dificuldades (VIGOTSKI, 1995a). Ademais, a privação de oportunidades sociais e culturais pode desencadear quadros que passam a ser classificados como sendo de deficiência. Portanto, as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem existem e são enormes quando a criança com deficiência é, antes de tudo, observada como uma criança em desenvolvimento, e não apenas pelo déficit que apresenta.

Alguns estudiosos adeptos dessa abordagem teórica corroboram as ideias do autor e defendem a necessidade de romper paradigmas e ater-se ao indivíduo real e não mais às marcas indelévels como características fechadas, pois de outra forma sustenta-se o desenvolvimento de um caminho escolar predeterminado em todos os âmbitos da vida: escolar e/ou social (TURETTA, 2013; VIEIRA, 2013; FREITAS, 2012; SOUZA, 2011; DAINÉZ, 2009; CHINALIA, 2006; PADILHA, 2004).

A perspectiva de inclusão escolar traz em seu contexto a necessidade de a escola retirar a hegemonia do enfoque clínico (orgânico/natural) sobre o pedagógico, para que os profissionais da educação possam retirar essa ideia de que as condições orgânicas de um indivíduo são definidoras de sua limitação e de sua incapacidade. O propósito central da educação inclusiva é a construção de uma nova maneira de trabalhar no contexto educacional com os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, instigando um novo modo de pensar as questões educacionais justamente por meio da quebra dos estereótipos e dos preconceitos na escola.

As proposições defendidas por Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem asseveram que o aprendizado não é uma atividade “natural”, mas, sim, que requer investimento e esforço para que as crianças possam avançar e “[...] ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada [...]” (VIGOTSKI, 2001b, p.351).

Nessa direção, para o autor, a educação escolar deve levar em conta a organização sociopsicológica dos alunos com deficiência e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, e manter metas educacionais elevadas, provendo a

construção das capacidades, sem se prender ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência e/ou a outros comprometimentos. Nas palavras de Vigotski, “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, pois não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VIGOTSKI, 2014, p.114). Trata-se, então, de investir em processo educativo de qualidade em que as possibilidades e os talentos possam vir à tona por meio de situações desafiadoras que favoreçam seu desenvolvimento e sua participação na vida coletiva.

Alguns estudos têm buscado, na matriz histórico-cultural, sobretudo nas obras de Vigotski, um suporte para aprofundar a discussão sobre as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com NEEs, nas salas de aula comum do ensino regular.

No estudo desenvolvido por Freitas (2012) sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental da sala de aula comum, a pesquisadora observou que esses alunos possuem capacidades emergentes de aprendizagem e de acesso ao conhecimento. Para a pesquisadora, a aprendizagem desses alunos constitui-se “[...] quando se estabelecem relações de ensino significativas que devem ser compreendidas, considerando-se as possibilidades de mediação sígnica estabelecidas nas relações entre os sujeitos” (FREITAS, 2012, p.429).

Vieira (2013), ao analisar possíveis relações que possibilitam a autonomia de alunos com deficiência intelectual inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificou a necessidade de mudanças, tanto na forma de olhar para o sujeito com deficiência intelectual, como nas ações pedagógicas desenvolvidas com esses alunos, as quais não devem restringir-se a uma avaliação daquilo que ele já sabe, mas, sim, que proporcione oportunidades significativas de avançar no conhecimento.

Monteiro e Freitas (2014), ao refletirem sobre o papel de educadores e colegas diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, constataram que, na realização das atividades propostas, houve sempre a participação do outro, o que revela relações

intersubjetivas, nem sempre harmoniosas e diferentes formas de envolvimento entre a professora e o aluno na dinâmica dialógica. As pesquisadoras destacaram o papel que o outro representa no processo de ensino e aprendizagem e, também, explicitaram que os modos de ação do professor podem contribuir, no âmbito educacional, para tornar o processo de ensino significativo também para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses estudos revelam a importância de promover relações de ensino significativas que tragam avanços ao conhecimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como condições educativas favoráveis à inclusão escolar.

Isso não é uma tarefa fácil, por isso reitero que é fundamental para o professor ter clareza sobre as particularidades do desenvolvimento da criança com deficiência e/ou com outros quadros atípicos, e compromisso em efetivar a instrução segundo metas comuns, para que, na realização dos processos de ensino, sejam criadas o máximo de oportunidades e de benefícios para essa criança, fornecendo subsídios para a formação de funções psíquicas superiores. Tal compreensão favorecerá seu trabalho, permitindo que desenvolva ações para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem com base naquilo que é comum a todos os alunos, desmistificando, assim, a ideia de que, para os alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, as metas educacionais deverão ser totalmente diferentes. Para isso, os recursos especiais e a busca de vias alternativas não ficam dispensados, porque esses alunos estão frequentando a sala de aula comum da escola regular.

### **2.3 Imaginação e Desenvolvimento: jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dentre as diversas abordagens sobre o jogar e o brincar, destaco os estudos de autores da teoria histórico-cultural que vêm mostrando-se como aquela que permite ampla discussão dessa temática a partir do pressuposto de que o desenvolvimento de todas as funções tipicamente humanas, inclusive o brincar, são referidas às relações sociais e à imersão do sujeito na cultura, entendida como produto da humanidade, conforme evidencia Vigotski (2000). Nessa perspectiva,

trago, para essa discussão, os pressupostos teóricos de Vigotski e seus principais colaboradores, Leontiev e Elkonin, acerca do papel do brincar e do jogar no processo de desenvolvimento humano, focalizando a constituição dos processos da imaginação e da criação.

Para Vigotski (2000), a brincadeira é a principal fonte de desenvolvimento das crianças na infância, pois ela “[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2000, p.117). Isso porque, nessa atividade, a criança realiza ações acima de seu comportamento habitual: brinca que é o médico, a mãe, a cabelereira, o motorista etc., imitando os comportamentos e as posturas destes. Considera-se que a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, uma vez que, na ação lúdica, as crianças (re)significam o que vivem e sentem. É nesse sentido que o autor defende que, na brincadeira, estão presentes perspectivas de amplitude das “tendências do desenvolvimento” de forma condensada.

Leontiev (2014), na mesma perspectiva de Vigotski (2000), destaca uma relação intrínseca entre o brincar e o desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância. Afirma que o brincar é a atividade principal da infância – aquela que resulta em mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, impulsionando o funcionamento humano em dado período. Para ele, as situações com o brincar permitem à criança apropriar-se do mundo real, dominar conhecimentos, relacionar-se e integrar-se culturalmente. Isso revela o papel que o autor dá à brincadeira como fator de desenvolvimento psíquico na infância. Leontiev (2014) explica que as brincadeiras das crianças não são instintivas, ao contrário disso, seu conteúdo é determinado pela percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Salienta, ainda, que é a vivência das crianças com os adultos que possibilita a ela a tomada de consciência dos objetos e das ações humanas exercidas sobre eles.

Diante do exposto, fica evidente que o motivo pelo qual esses autores destacam a brincadeira como atividade principal na infância não reside na quantidade de tempo ou na frequência com que a criança brinca, mas, sim, no fato de que ela provoca transformações no seu desenvolvimento psíquico, impulsionando o pensamento para um nível mais elevado e qualitativamente novo.

Na mesma linha, Elkonin (2009) privilegia o jogo, como uma “[...] atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 2009, p.19). Esse autor ressalta que o jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas; exerce, ainda, influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e de sua personalidade, “[...] a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 2009, p.421).

A abordagem histórico-cultural assumida pelos três autores citados, corrobora a perspectiva de que o brincar não é uma atividade espontânea, mas uma atividade objetiva, na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos, imaginando e criando novas formas de agir sobre esse mundo.

É com base nestes constructos teóricos que a realização das atividades lúdicas no contexto escolar é entendida neste estudo, como aquele conjunto de atividades que possibilitam vivenciar experiências concretas em que a criança pode desprender-se do real, da percepção imediata, e ganhar acesso ao simbólico e à cultura e, conseqüentemente, desenvolver as funções psíquicas superiores.

A ênfase aos jogos e/ou às brincadeiras que envolvem o plano imaginário, como o jogo de faz de conta ou o jogo de papéis, é trazida nas discussões de Vigotski (2000). Para ele, nos primeiros anos de vida, há no brincar o predomínio dos processos de motivação e de percepção, já que, geralmente, a ação da criança é originada pelas características perceptuais dos objetos. As crianças muito pequenas restringem seu comportamento na brincadeira àquilo que o ambiente externo lhes proporciona. Já as crianças maiores não se prendem exclusivamente à motivação dos estímulos externos, dando importância aos seus aspectos cognitivos e de imaginação interna. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se por meio de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Diante disso, o autor salienta que no “[...] brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOSTKI, 2000, p.126). Esse processo presente na situação lúdica é explicado por ele como “[...] estágio entre as restrições puramente situacionais da

primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VIGOTSKI, 2000, p.129-130).

O jogo de faz de conta permite evidenciar a transformação de algo vivido no plano social em algo pessoal. Em suas palavras: “[...] durante os jogos, uns dos objetos passam a significar outros, os substituem, se convertem em seus signos” (VIGOTSKI, 1995b, p.187). Trata-se, portanto, de uma transformação ativa, que ganha singularidade mediante a história e experiências já vividas pela criança. Então, é neste jogo de faz de conta que se realiza a separação desses processos – do social para o pessoal –, à medida que o brincar auxilia na adaptação ao real, fornecendo elementos que permitirão à criança agir independentemente daquilo que vê. A criança faz uso de objetos diversos, que substituem objetos reais.

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VIGOTSKI, 2000, p.111).

Conforme o excerto acima, na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança. Isso porque a ação, em uma situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. “A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (LEONTIEV, 2014, p.128).

Assim, por meio da brincadeira, há uma ampliação das possibilidades de uso e de relacionamento com os objetos, o que abre para a criança um novo campo de compreensão e de invenção da realidade.

Elkonin (2009), ancorado nos estudos de Vigotski, formulou seu estudo sobre o jogo protagonizado ou o jogo de papéis a partir da busca da origem do jogo na história do homem. Em seus escritos, afirma que o surgimento do jogo protagonizado está relacionado às transformações ocorridas na sociedade e no lugar ocupado pela criança, isto é, por conta da complexidade das atividades do

mundo adulto, a criança passou a experimentar esse mundo pela encenação de personagens, suas relações e suas ações sobre os objetos no sistema de relações sociais. Dessa forma, no jogo protagonizado,

[...] o conteúdo dos papéis centra-se, principalmente, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de regras e relações entre as pessoas (ELKONIN, 2009, p.420).

O autor chama a atenção para o fato de que uma das condições para a elaboração do jogo protagonizado reside na dinâmica da atividade de jogar, a qual, ao longo do desenvolvimento, evolui do condicionamento da utilização aprendida com os adultos, para situações reais, implicando uma utilização cada vez mais simbólica. Essa evolução não ocorre espontaneamente, e é nesse sentido que Elkonin (2009) aponta a necessidade do direcionamento educativo nas situações de jogos e brincadeiras, tendo em vista a superação de situações protagonizadas primárias e elementares em direção a atividades mais complexas. Destarte, para esse autor, embora existam outras formas de atividades que permitam o acesso à vida adulta “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento das atividades das pessoas quanto no jogo” (ELKONIN, 2009, p.409).

Diante do exposto, o jogo de papéis ou o jogo protagonizado<sup>5</sup> revela-se como uma atividade que se desenvolve de maneira construtiva no processo de desenvolvimento da criança. Quando brincam, as crianças transformam brinquedos – objetos concretos humanos –, reelaborando-os criativamente, e, com isso, as crianças têm possibilidades de ampliar conhecimentos e de conhecer sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. Destaca-se, aqui, o desenvolvimento da sociabilidade e da cognição. O funcionamento imaginativo surge e expande-se no faz de conta ou no jogo de papéis com a encenação de situações extraídas da realidade. Além disso, essa atividade é, geralmente, desenvolvida de forma partilhada, permitindo, também, o avanço da capacidade de lidar com as interações sociais. Reitera-se, portanto, que, nessa atividade, “[...] ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas

---

<sup>5</sup> Os termos: jogo de papéis, jogo protagonizado, assim como jogo de faz de conta são utilizados como sinônimos.

e elaborar regras de organização e convivência”, conforme ressalta Wajskop (1995, p.67).

As regras são elementos essenciais que merecem destaque na brincadeira ou na situação imaginária – da qual resultam – e que são protagonizadas no brincar. Não são, portanto, estabelecidas previamente. “O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras [...]” (VIGOTSKI, 2008, p.28). Além disso, a relação de mútua dependência entre a situação imaginária e as regras cria, na brincadeira, um movimento que evidencia a seguinte afirmação: “[...]. Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras, e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p.28).

Cabe destacar que qualquer jogo e/ou brincadeira é regido por regras – inclusive o jogo/brincadeira de faz de conta – isto porque, não é todo comportamento que se torna aceitável no âmbito de uma dada brincadeira – nesta modalidade de jogo e/ou brincadeira (faz de conta) – as regras estão ocultas. Nesse sentido, as regras colaboram para que a criança compreenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Sobre a imaginação, Vigostki (1995b; 2009) explica que imaginar é uma função especificamente humana, diretamente relacionada à atividade criadora dos sujeitos, baseada na capacidade de combinar e recriar experiências e saberes. Ela é identificada sempre que os sujeitos imaginam, modificam e criam algo novo. Reafirma-se, aqui, que a brincadeira infantil é “[...] um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercícios de papéis e posições sociais” (VIGOTSKI, 2009, p.16). Assim, no brincar e no jogar, a criança mobiliza-se a criar, isto é, a imaginação em atividade. Dá ênfase à ideia de que a constituição da imaginação como conduta humana está ligada à memória, que se converte em ação reprodutiva, que necessariamente não cria algo novo, pois se construiu da realidade. Vigostki deixa claro que a imaginação “[...] não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p.20). Nesse sentido, posiciona-se, de forma contrária à ideia de que a imaginação emerge do irreal, argumenta que ela se compõe da reconstrução de recombinação de elementos retirados da realidade, pois “[...] seria um milagre que a imaginação

pucesse criar algo do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento distinta da experiência passada” (VIGOTSKI, 2009, p.21). Evidencia, também, a relação entre imaginação e cognição, uma vez que o funcionamento imaginativo se torna a base para a atividade criadora, presente na criação artística, científica e técnica, ou seja, em todos os aspectos da vida cultural.

Ainda em relação ao plano imaginário e suas contribuições para o desenvolvimento, o autor explica que a criança só se desenvolve quando dispõe de experiências que se reorganizam e que, portanto, a utilização dos jogos e das brincadeiras irá constituir o contato, a manipulação, as vivências culturais nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Cabe destacar aqui que, ao descrever o funcionamento da brincadeira, a situação imaginária é exaltada por Vigotski (2000) como uma característica das brincadeiras em geral e não somente uma modalidade específica desse tipo de atividade.

Leontiev (2014) traz uma contribuição importante ao explicar sobre a situação imaginária no jogo e na brincadeira. Para ele, é da necessidade de reconstrução da realidade que a criança realiza substituições dos objetos para reproduzir determinadas atividades do adulto, que a necessidade da imaginação emerge. Logo, “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 2014, p.127).

No que diz respeito ao processo de criação, Vigotski (1995b; 2009) explica que, desde a infância, é possível identificar nas crianças processos de criação que expressam em suas brincadeiras. Para o autor, é importante compreender o significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral, tendo em conta que “[...]. a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura” (VIGOTSKI, 2009, p.16).

A menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se em um soldado,

[...] essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade (VIGOTSKI, 2009, p.16).

No excerto acima, o autor chama a atenção para o fato de que, na brincadeira, a criança tem a possibilidade de fantasiar, de fazer coisas que normalmente não faz. Ao apoiar-se naquilo que já viveu, a criança não somente reproduz situações, mas também se liberta das situações concretas e elabora criativamente novas situações. A fantasia apoia-se na memória e arranja seus dados em novas combinações (VIGOTSKI, 2009). Logo, para Vigotski, a memória<sup>6</sup> é “[...] aquilo que garante que a capacidade de reprodução aconteça por aproximações mais ou menos exatas com a realidade experienciada ou com as memórias partilhadas por outras pessoa”, conforme explicam Andrade e Smolka (2012, p.707).

A relação entre imaginação e realidade é destacada por Vigotski ao salientar que toda produção da imaginação é sempre construída da combinação entre os elementos da realidade e a experiência prévia da pessoa, o que possibilita entender a relação entre as atividades lúdicas, a elaboração do conhecimento e a elevação do pensamento, a partir das vivências dos sujeitos. É nesse sentido que o autor explica que a brincadeira não é simplesmente uma recordação criativa de impressões vivenciadas. “É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que corresponde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Apoiadas na teoria histórico-cultural, Nascimento, Araújo e Miguéis (2009, p.297) explicam que a imaginação não é o ponto de partida para o desenvolvimento da brincadeira, pois “[...]. Não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar a criança desenvolve sua imaginação”. A imaginação é uma função psíquica superior e forma-se historicamente a partir da experiência concreta na vida social. As autoras destacam, também, a relação entre o brincar e a ampliação do conhecimento da vida social:

---

<sup>6</sup> Em sua obra “Imaginação e Criação na Infância”, Vigotski descreve a memória “[...] como a capacidade de nosso cérebro de armazenar informações e como nossa capacidade de reintegrar essas lembranças às novas situações, como se o caminho já tivesse sido trilhado em algum momento de nossas vidas e pudesse ser encontrado em determinados contextos de nossa experiência” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 708).

As atividades lúdicas, dentre elas os jogos de papéis, são fundamentais na vida da criança por significar, dentre suas especificidades (físicas e as relacionadas à posição social), as suas máximas possibilidades de apropriação do mundo adulto, isto é, do mundo de relações, objetos, conhecimentos e ações historicamente criados pela humanidade (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p.300).

De forma semelhante, ao discorrer sobre a situação imaginária na brincadeira, Pinto e Góes (2006), alicerçadas no referencial teórico vigotskiano, reiteram que a brincadeira leva a criança a descolar-se do real, das situações concretas, para vivenciá-las de maneira criativa. Ou seja, “[...] a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de ressignificação” (PINTO; GÓES, 2006, p.13).

Na mesma linha, conforme Borba (2007), o desenvolvimento da imaginação potencializa as possibilidades de aprender e, com isso, “[...] brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (BORBA, 2007, p.39).

Ao discutir sobre o processo imaginativo, Martins (2013) retoma as discussões de Vigotski e reitera que a imaginação é uma atividade mental cuja singularidade reside no fato de que “[...] as imagens das experiências prévias se alteram produzindo outras e novas imagens” (MARTINS, 2013, p.227). Essa atividade modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, resultando na produção de outra imagem figurativa. A autora destaca, também, que a imaginação representativa – aquela “[...] que permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias” (MARTINS, 2013, p.229) –, é requerida no desenvolvimento dos conteúdos escolares em geral e, fundamentalmente, no trabalho com a literatura, “[...] por libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são novas representações” (MARTINS, 2013, p.230).

A imaginação é apontada por Góes e Cruz (2006) como fundamental para qualquer produção humana. Para elas,

Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista (GÓES; CRUZ, 2006, p.42).

Depreende-se que o brincar é uma atividade socialmente construída, e que proporciona à criança a apropriação da cultura em que vive. Corroborando essa perspectiva, para Nascimento, Araújo e Miguéis, (2009, p.300), o brincar e o jogar podem ser entendidos como uma das principais maneiras “[...] de a criança vivenciar seu processo de humanização [...]”, bem como de “[...] apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas”.

A importância do lúdico no contexto do jogo também é reafirmada nos estudos do historiador Huizinga (1971), em sua obra *Homo Ludens*, que defende uma concepção do lúdico em que insere o jogo como um elemento da cultura, como atividade inerente à vida humana, fazendo-se presente em qualquer momento na vida do ser humano, inclusive na vida adulta. Para ele, o jogo é uma atividade cuja significação reside em si mesma, pois não é apenas um fenômeno biológico ou fisiológico. O autor destaca algumas características principais do jogo, tais como: atividade voluntária, livre, que acontece em um tempo e espaço definidos e é constituído por regras. A ficção é uma característica importante do jogo no sentido de fazer emergir a fantasia, a imaginação, a criatividade. Além disso, ao jogar, o homem insere-se num certo contexto, dentro de certos limites de tempo, em que é inteiramente absorvido, vivenciando-o plenamente, indicando movimento, mudança, superação. Logo, enquanto o jogo dura, a criação e a imaginação estão imperando, e, mesmo depois de concluído, permanece sempre a possibilidade de uma criação nova, uma invenção, de algo extremamente valioso para a memória.

Pode depreender-se do exposto, a ideia de que o aspecto mais importante, e talvez aquele que explique a relevância do brincar na infância, é a possibilidade de que as crianças, ao brincarem e/ou jogarem, podem experimentar importantes transformações psíquicas, bem como apropriar-se de experiências sociais a partir das condições concretas de sua vida.

Considerando o contexto da sala de aula inclusiva, as atividades de jogar e brincar poderão configurar-se de modo a permitir que os alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento se manifestem, assim como os alunos ditos “normais”, podendo arriscar, acertar e, ainda, demonstrar aquisições e aprendizagens que talvez não pudessem ser percebidas em atividades, via de regra, caracterizadas como escolarizadas. O desenvolvimento de atividades lúdicas, em especial de brincadeiras de faz de conta com alunos, que

muitas vezes são considerados incapazes de abstrair e criar, pode propiciar a ajuda necessária para que superem suas dificuldades, vivenciando experiências concretas do mundo e da cultura.

**3 O ENCONTRO COM BETO, MIGUEL, JOÃO  
E DEISE NA BUSCA PELO LÚDICO NA ESCOLA**

Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, e a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisas que permitem a compreensão dessa transformação são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA, 1999, p.63).

### **3.1 O local da pesquisa**

O caminho percorrido nesta pesquisa iniciou-se no mês de outubro de 2012, momento em que conversei com a responsável pela Educação do Ensino Fundamental I da Secretaria da Educação, em um município localizado numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Nessa primeira conversa, apresentei-me como aluna do Programa de Doutorado em Educação da UNIMEP/Piracicaba, com o projeto de pesquisa intitulado: “Atividades lúdicas e os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Durante as explicações sobre o intuito e o público-alvo da pesquisa, a responsável pelas escolas do Ensino Fundamental I demonstrou abertura para a realização da pesquisa no município, e indicou duas possíveis escolas de Ensino Fundamental I para a realização da pesquisa, tendo em vista que, nelas, havia casos de inclusão escolar de alunos com deficiências. Comentou também que, nas escolas do município, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, é desenvolvido um Projeto, com um material apostilado, em que o lúdico se faz presente. Ainda nessa conversa, disponibilizou-se a entrar em contato com os diretores das escolas mencionadas e agendar uma conversa para que eu explicasse o objetivo da pesquisa, bem como para formalizar a realização da pesquisa nessas escolas (em ambas ou apenas em uma delas).

A segunda conversa ocorreu no início do mês de novembro de 2012, com a presença de dois diretores escolares e com a responsável pela Educação do Ensino Fundamental I. Fui apresentada aos diretores e, em seguida, expliquei o objetivo central da pesquisa, o processo de execução do trabalho de campo (a construção de dados) e comentou-se, ainda, que o mesmo envolvia a realização de filmagens em vídeo nas salas de aula e a gravação de entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora escolar. Também, foi explicado que o trabalho de campo estava previsto para no início do ano letivo de 2013. No final da conversa, chamou-

me a atenção o comentário de um dos diretores escolares que mencionou a inclusão de um aluno com síndrome de Down em sua escola.

Interessei-me pelo relato desse diretor escolar e resolvi visitar a escola, ainda no mês de novembro de 2012. Nessa primeira visita à escola, fui recebida com muita receptividade pela diretora, que chamou a Assessora Técnica Educacional para a conversa e apresentou-a como a responsável pelo acompanhamento dos casos de inclusão na escola, solicitando-me que lhe explicasse a pesquisa.

Durante as explicações, a Assessora Técnica Educacional relatou que acompanha os casos de alunos de “inclusão escolar” atendidos na escola - alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual. Expôs também alguns casos de alunos que, ao longo do processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, enfatizando que a escola se preocupa em subsidiar qualidade de ensino para todos os alunos com e/ou sem diagnóstico de deficiência e/ou com outros quadros atípicos. Em relação à utilização do lúdico na sala de aula comum, a Assessora Técnica Educacional evidenciou que é realizado frequentemente nos atendimentos pedagógicos realizados na sala de recursos multifuncionais da escola. Ressaltei que a pesquisa tem como foco a utilização do lúdico na sala de aula comum, o que implica o uso da brincadeira, do jogo, da música, do desenho, da pintura e da literatura infantil. A Assessora Técnica Educacional, então, comentou o trabalho desenvolvido por alguns professores, naquele momento, em especial o da professora do 1º ano, que tinha em sua sala de aula um aluno com síndrome de Down.

Diante da receptividade e dos diálogos que permearam esse primeiro contato com a escola e, em especial, com os sujeitos indicados como alunos com “necessidades educacionais especiais” e/ou como casos de inclusão escolar, essa foi a escola escolhida para a realização do estudo. Identifiquei nela um cenário instigante não apenas pela complexidade da caracterização dos sujeitos indicados, como também para as discussões que pretendia fazer sobre as relações entre a realização de atividades com jogos e brincadeiras no contexto escolar inclusivo, o que corroborou a intenção e a escolha em realizar a pesquisa nessa escola.

### 3.2 O cenário da pesquisa: a escola

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma das Escolas da Rede Municipal de Ensino, em um município com cerca de 48 mil habitantes, localizado no interior do Estado de São Paulo. Fica localizada em um bairro considerado de classe média, atendendo alunos da própria comunidade e das proximidades, sendo sua clientela de nível socioeconômico médio e baixo. No ano de 2013, atendia 319 crianças. Possui boa estrutura arquitetônica, salas de aula, pátio, quadra de esportes (aberta), laboratório de informática, sala de televisão, sala de reunião (dos professores), biblioteca, cozinha e um pátio coberto - local onde as crianças realizam as refeições.

### 3.3 A História escolar dos sujeitos

Os sujeitos<sup>7</sup> apresentados a seguir foram indicados pela Assessora Técnica Educacional como alunos considerados com um caso de “inclusão escolar” por apresentarem necessidades educacionais especiais (NEEs).

#### **Beto**

Aluno com deficiência diagnosticada: Síndrome de Down. Frequenta a escola de ensino regular desde o ano de 2012 (1º ano). Em 2013, ano em que a pesquisa foi realizada, tinha 11 anos de idade e frequentava meio período (das 7h30 às 9h30) na sala de aula do 2º ano (manhã), da professora Sofia, com 21 alunos. No outro período (à tarde), continuou frequentando a Escola de Educação Especial – APAE, do município.

Segundo documentos da escola e informações obtidas com a Assessora Técnica Educacional, a escola regular fez essa adaptação no horário, visando a atender à observação feita pela Escola de Educação Especial - APAE (escola que Beto frequenta no contraturno), que telefonou, relatando que ele chegava na escola especial no período da tarde, demonstrando sono e cansaço. Diante disso, a escola de ensino regular entendeu que se tornava muito cansativo para Beto permanecer dez horas diárias dentro de um estabelecimento de ensino, considerando que o

---

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos, bem como dos demais sujeitos participantes deste estudo são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

melhor para ele, até o momento, é frequentar a sala de aula regular das 7h às 9h30min. A mãe do aluno apoiou e ficou satisfeita com a maneira como a situação foi resolvida.

Há uma cuidadora (estagiária, estudante do curso de Pedagogia) que o acompanha diariamente durante o período em que ele permanece na escola, tanto nas situações pedagógicas quanto nas situações externas à sala de aula, tais como: uso do banheiro, alimentação, entre outras. Seu relacionamento com a cuidadora é bom, porém em sala de aula, muitas vezes, tem necessidade exclusiva da professora para desenvolver as atividades, recusando o auxílio da estagiária.

No relatório de acompanhamento e avaliação do ano de 2013, a professora relata que Beto conhece todas as letras do alfabeto, numerais de 0 a 10, mas que ainda faz trocas articulatórias. Considera que a adaptação do aluno na escola regular foi muito boa e que, respeitando seus limites, seu progresso foi satisfatório. Para a professora, o aproveitamento escolar poderia ter sido melhor se não fosse pela falta de assiduidade. Beto faltou 40 dias de um total de 202 dias letivos. Segundo o relatório, em 2014, frequentaria o 3º ano.

### ***Miguel***

Aluno sem diagnóstico clínico. Em 2013, ano em que a pesquisa foi realizada, tinha 8 anos de idade e frequentava a sala de aula do 1º ano, da Profa. Bia, no período da tarde, com 18 alunos. No contraturno, frequentou duas vezes por semana a sala de recursos multifuncionais da escola para atendimento pedagógico de incentivo à leitura e à escrita.

Segundo documentos escolares, passou por uma Avaliação Psicológica no final de 2010 (ano em que frequentou a Educação Infantil – Jardim), que apontou que seu desempenho acadêmico se encontrava muito aquém do esperado para o seu nível de desenvolvimento, tendo em vista que suas dificuldades de comunicação e interação social refletiam diretamente em seu aprendizado escolar e em seu desenvolvimento social e interpessoal. Foi, então, recomendada a realização de um trabalho pedagógico individualizado na sala de aula regular, com currículo adaptado às suas necessidades educacionais, e um planejamento pedagógico adequado às suas capacidades e limitações. E, no horário contrário, reforço escolar na própria

escola ou em uma escola de educação especial (APAE). Recomendou, ainda, encaminhamento para novas avaliações: fonoaudiológica e neurológica.

No ano de 2011, continuou na Educação Infantil (Jardim) e, no período oposto, duas vezes por semana, frequentou uma sala de recursos do município. Em 2012, frequentou a sala de aula do Pré, da Educação Infantil, e atendimento de fonoaudiologia e terapia ocupacional no Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica – SAAEB<sup>8</sup>, do município. Passou por avaliações com especialistas em fonoaudiologia e terapia ocupacional, que relataram nessas avaliações a apresentação de distúrbios nas habilidades comunicativas, de linguagem e de interação, necessitando, assim, de uma intervenção terapêutica para melhorar as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas, bem como a necessidade de receber apoio pedagógico individualizado.

Nos relatórios de acompanhamento e avaliação do ano de 2013, a professora da sala de aula comum relata que observou avanços nas interações sociais e no que diz respeito ao pedagógico, e descreve que ele faz as atividades solicitadas, mas que é copista; relatou, ainda, que tem dúvidas quanto à compreensão de tudo que é trabalhado em sala de aula. A professora da sala de recursos multifuncionais registra que realiza os atendimentos pedagógicos utilizando jogos e outros recursos lúdicos para incentivar a escrita e a leitura. No recreio, alimenta-se, corre, brinca com os colegas que o procuram. Segundo o relatório, em 2014, frequentaria o 2º ano.

### **João**

Aluno sem diagnóstico clínico. Em 2013, tinha 7 anos de idade e frequentava o 1º ano, com a professora Bia, no período da tarde, com 18 alunos, e frequentava também a sala de recursos. Nasceu com baixo peso, teve desnutrição, frequentou um projeto de Estimulação Precoce nos primeiros anos de vida, de 0 a 3 anos.

---

<sup>8</sup> SAAEB - Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica. Trata-se de um serviço disponibilizado pelo município que visa a oferecer atendimentos de especialistas nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Psicopedagogia, às crianças matriculadas nas escolas do município que necessitam desses serviços. Dá, ainda, suporte às salas de recursos das escolas do município, por meio de reuniões, envio de relatório bimestral e avaliação semestral dos alunos atendidos pelos especialistas, bem como orientações aos professores dos alunos atendidos em algum(ns) do(s) serviço(s) disponibilizado(s) às crianças encaminhadas ao serviço.

Segundo documentos escolares, há um relatório de acompanhamento e avaliação do aluno, descrevendo que, em 2012, frequentou a Educação Infantil e iniciou atendimento psicológico no Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica – SAEEB, do município.

No relatório de acompanhamento e avaliação referente ao 1º semestre de 2013, a professora relata que, no início do semestre (1º bimestre), João estava na fase da garatuja, que dormia na sala de aula, e que faltou bastante. Continuou em atendimento psicológico em 2013, no qual foram trabalhados aspectos afetivos e estimulação psicomotora. A psicóloga que o atende destacou à família e à escola a importância de João frequentar o atendimento psicológico e o atendimento pedagógico na sala de recursos multifuncionais. Ainda em 2013, passou por uma avaliação pedagógica aplicada pela professora da sala de recursos multifuncionais da escola, a qual revelou que João não reconhece letras e cores, entre outras dificuldades.

No relatório de acompanhamento e avaliação no final do 2º semestre de 2013, a professora da sala de aula regular relata que foi necessário adaptar atividades para o aluno, e que ele precisa de muito estímulo para realizar as atividades solicitadas na sala de aula (que precisa de atenção individual) e que teve muitas faltas. A professora da sala de recursos também registrou muitas faltas do aluno; desenvolveu atividades que solicitavam diferenciação – igual/diferente –, coordenação motora e associação de atividades concretas com o uso de jogos. No final do relatório, menciona que, até o momento (final do ano letivo de 2013), João apresenta atraso significativo no desenvolvimento, necessitando de um trabalho de estimulação e apoio para avançar no processo educacional. Segundo o relatório, em 2014, frequentaria o 2º ano.

### ***Deise***

Aluna sem diagnóstico clínico. Em 2013, ano em que a pesquisa foi realizada, tinha 7 anos de idade e frequentava a sala de aula do 1º ano, da Profa. Bia, no período da tarde, com 18 alunos. Segundo documentos escolares, a professora, no 1º bimestre de 2013 letivo, sinalizou à Assessora Técnica Educacional e à Coordenação Pedagógica que a aluna apresentou dificuldades em sala de aula no tocante ao comportamento e à aprendizagem. No comportamento,

dificuldades em lidar com a imposição de regras e limites, e demonstração de curiosidade latente quanto à sexualidade; e na aprendizagem, dificuldades para copiar da lousa e, também, na organização espacial, com dificuldade em dar espaço na folha do caderno. Diante desses apontamentos da professora, ela foi encaminhada para o Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica do Município – SAEEB, do município para atendimento psicológico, que, a princípio, foi direcionado às curiosidades da menina em relação à sexualidade e, posteriormente, aos aspectos comportamentais e da inteligência.

Nos relatórios de acompanhamento e avaliação do ano de 2013, a professora pontuou melhoras no comportamento e na aprendizagem, diminuição das curiosidades relacionadas à sexualidade e maior atenção na realização das propostas pedagógicas. A professora relatou, também, que a aluna contou a ela que está tomando medicamento (essa informação seria confirmada com os avós da criança que são os responsáveis por ela). Sobre o atendimento psicológico que frequenta no SAEEB, os relatórios apontam que o mesmo continua sendo direcionado aos aspectos emocionais e de aprendizagem. Deise está em processo de Avaliação Psicológica e Neurológica. Segundo o relatório, em 2014, frequentaria o 2º ano.

### **3.4 O Percorso Metodológico**

Meu interesse enquanto pesquisadora foi acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido por professores das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tinham em sua sala de aula casos de inclusão de alunos com deficiência intelectual diagnosticada. Entretanto, desde a primeira conversa com a diretora e a Assessora Técnica Educacional, foi feita a indicação de alguns alunos sem diagnóstico de deficiência intelectual, porém identificados pela escola como possíveis casos de “inclusão escolar” por apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem (alunos com desempenho escolar aquém do esperado). Ambas as profissionais mostraram-se preocupadas e em busca do que fazer para subsidiar um processo educacional de qualidade para esses alunos.

Enxerguei na caracterização desses alunos sem diagnóstico, uma identificação pautada em características pedagógicas e/ou comportamentais que os

enquadra em grupo identificado a partir de atributos que os “desqualificam” diante do grupo em que estão inseridos – “não consegue fazer”, “não sabe”, “precisa ter paciência”, “não aprende”, “não interage”, “muito agitado”. Diante disso, relacionei um movimento similar no que diz respeito à concepção de alunos com deficiência diagnosticada e daqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem (sem diagnóstico). Para aqueles com diagnóstico, este é utilizado para justificar as dificuldades caracterizadas no processo educacional e para garantir seu encaminhamento aos serviços da educação especial. Para aqueles sem diagnóstico, cujas expectativas de aprendizagem ficam aquém do esperado, a busca pelo diagnóstico é constante, como forma de justificar a não aprendizagem.

No início do ano letivo de 2013, entrei em contato com a diretora escolar para formalizar o processo do trabalho de campo. Foi solicitada sua autorização<sup>9</sup> para realizar as observações e videografações nas salas de aula.

Após consentimento da Diretora, a Assessora Técnica Educacional indicou-me os alunos, as salas de aula e as professoras. Foi explicado às professoras sobre a pesquisa e solicitado a elas sua permissão e autorização para a realização da coleta e dos registros (filmagens na sala de aula, registro escrito de observações em diário de campo e entrevista) em sua sala de aula. Paralelamente, buscou-se a autorização da família dos alunos para obter consentimento<sup>10</sup> dos pais em relação ao estudo (a escola auxiliou na localização da família dos alunos para a obtenção do consentimento e da assinatura).

Com as autorizações e as assinaturas dos termos de consentimento dos responsáveis, as videografações e os registros das observações em diário de campo foram iniciados.

A primeira etapa do trabalho de campo foi desenvolvida na sala de aula, no período da manhã – turma do 2º ano, da professora Sofia, com o aluno Beto. Essa primeira etapa foi realizada no período de abril a junho, durante duas e, algumas vezes, três horas, uma vez por semana.

A segunda etapa do trabalho de campo também foi desenvolvida na sala de aula, no período da tarde – turma do 1º ano, da professora Bia, com os alunos

---

<sup>9</sup> Apêndice A - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Diretora/Coordenador/Professores.

<sup>10</sup> Apêndice B - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Pais e/ou responsáveis.

Miguel, João e Deise. Essa segunda etapa foi realizada no período de agosto a novembro, durante duas e, algumas vezes, três horas, uma vez por semana.

Cabe esclarecer que as filmagens foram realizadas em quatro salas de aula – duas em cada uma das etapas de trabalho realizadas (1º e 2º semestres letivos). No entanto, selecionei para o estudo apenas as duas salas que desenvolveram atividades lúdicas com maior frequência, o que permitia refletir sobre minhas indagações iniciais, ou seja: – Em que situações e contextos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam as atividades lúdicas em suas práticas de ensino? – Quais as relações entre a atuação do professor nas atividades lúdicas e os modos como os alunos se engajam nessas atividades?

O estudo focalizou as práticas pedagógicas relacionadas às metodologias de ensino que envolviam a realização de atividades lúdicas nas salas de aula comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental frequentada por alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, bem como, especificamente, os indícios de desenvolvimento da imaginação e da criação a partir da realização dessas atividades.

A videogravação foi o recurso escolhido para esta pesquisa, pois trata-se de uma forma de registro que oferece ao pesquisador a possibilidade de reproduzir as cenas várias vezes, no sentido de capturar detalhes e minúcias das vivências registradas, contribuindo para qualificar ou aprimorar as interpretações, compreensões e possíveis análises. Além disso, realizada de forma direta, permite ainda que o pesquisador chegue o mais perto possível da realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, constituindo-se, assim, em um instrumento válido e fidedigno de investigação científica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para elaborar, *a posteriori*, os devidos recortes, em situações significativas para as análises constantes deste estudo, todas as observações gravadas foram transcritas literalmente.

Combinando a observação com outros instrumentos de investigação, foi utilizado também outro instrumento – a entrevista, que envolveu professores (2). Esta foi realizada a partir de um roteiro<sup>11</sup>, com vistas a conhecer a concepção das professoras sobre as necessidades pedagógicas dos alunos considerados casos de

---

<sup>11</sup> Apêndice C – Roteiro da entrevista com as professoras.

inclusão escolar, bem como a conhecer quais eram os momentos identificados pelos professores como lúdicos, na rotina escolar.

Segundo Minayo (2008), as entrevistas com questões semiestruturadas ou não estruturadas, “[...] incluem a presença ou interação direta entre o pesquisado e os atores sociais, e são complementadas por uma prática de observação participante” (MINAYO, 2008, p.121). Trata-se de um tipo de entrevista em que as questões pressupõem um roteiro que irá orientar uma “conversa informal” entre entrevistado e entrevistador, permitindo um relato mais pessoal do entrevistado que, assim, pode elaborar e expor mais livremente suas ideias. A entrevista com as professoras foi realizada individualmente, durante o horário em que seus alunos estavam nas aulas de Educação Física e/ou Educação Artística, isto é, momento em que as professoras tinham uma hora/aula livre para organizar materiais e fazer correções dos cadernos dos alunos, entre outras atividades. Apenas um encontro foi necessário para obter repostas a todas as perguntas elaboradas. A entrevista foi registrada em gravador digital e, posteriormente, transcrita literalmente.

Foi realizada, ainda, uma busca por informações mais detalhadas da história escolar de cada um dos alunos indicados para a pesquisa, por meio de dados documentais (prontuário escolar dos alunos).

Cabe acrescentar que, durante minha permanência na escola para as filmagens, reuni-me, algumas vezes, com a Assessora Técnica Educacional e com a Diretora escolar, para complementar as informações a respeito dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **3.5 A análise**

Uma das ideias básicas a respeito do método de investigação apontada por Vigotski é que deve existir coerência entre o método adotado pelo investigador e sua posição teórica. Segundo o autor, “[...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 2000, p.74).

Esta pesquisa de cunho histórico-cultural considera que o indivíduo – na interação com o outro – está sempre se constituindo como pessoa. No contexto escolar, o desenvolvimento cultural se processa, ininterruptamente, a partir das interações entre o conhecimento, professores e alunos, em condições concretas. As

atividades lúdicas são consideradas particularmente favoráveis para o desprendimento do real e para o desenvolvimento dos processos superiores de imaginação.

Conforme destaca Pino (2005), a pesquisa na perspectiva histórico-cultural revela processos singulares, uma vez que cada indivíduo é único em sua história pessoal. Para o autor, “[...] o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana” (PINO, 2005, p.186). O que se busca neste estudo é conhecer como ocorre o lúdico na sala de aula e que relações podem ser feitas a partir da teoria que fundamenta o estudo. Como observado por Pino (2005), não se trata de procurar uma lei que explique todas as possíveis ocorrências de um fenômeno, mas de verificar se esse fenômeno, de caráter geral ou universal, ocorre num momento dado e saber como ele ocorre” (PINO, 2005, p.186).

Nessa direção, o método de pesquisa adotado foi o qualitativo, por dar prioridade à compreensão da subjetividade e não objetivar a quantificação das práticas e das situações que se pôde observar (MINAYO, 2008). A natureza dos dados e a perspectiva teórica que embasam o trabalho, justificam essa opção.

Este método de análise não objetiva a formulação de uma lei geral ou a busca de discussões e explicações sobre o processo de funcionamento do(s) sujeito(s) analisado(s). Contudo, na medida em que a pesquisa qualitativa permeia o específico e o geral, no que se refere ao desenvolvimento humano, podem ser feitas algumas generalizações.

Adotei como base os princípios da análise microgenética, que é condizente com a teoria histórico-cultural e que permite “[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações”, conforme Góes (2000, p.9).

Ainda conforme a autora, essa análise, denominada análise microgenética “[...] não é *micro* porque se refere a curta duração de eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes” (GÓES, 2000, p.15).

Por conseguinte, tal abordagem metodológica oferece um meio instrumental para melhor observar as expressões, os detalhes, as minúcias, as peculiaridades em sala de aula. Permite também uma investigação a partir de indícios genéricos, valorizando as pistas, os indícios, os pequenos sinais, como uma forma de conhecer e revelar a realidade. Possibilita, ainda, apreender as relações constituídas pelos sujeitos da e na pesquisa. Assim sendo, esse tipo de análise fornece uma forma apropriada para o estudo dos processos sociais que estão na gênese da singularidade humana.

Com base nos princípios metodológicos expostos, os dados encontrados no presente estudo foram organizados em duas unidades temáticas: a) indícios das possibilidades imaginativas; b) ênfase nas atividades lúdicas como instrumento de aprendizagem e atuação do professor.

**4 AS PRÁTICAS ENVOLVENDO O LÚDICO E AS  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA  
IMAGINAÇÃO**

[...], a brincadeira é uma forma de atividade social [...] cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiando, isentas das pressões situacionais (WASJKOP, 2001, p.31).

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural assumida neste estudo, considero que a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para o acesso aos valores e bens culturais. O processo de interação com o outro ganha força e significado, contribuindo para a participação social, o que faz, desta, uma atividade concreta e enriquecedora no que tange ao universo cultural dos alunos.

A seguir, apresento recortes dos episódios ocorridos durante as aulas e os dados das entrevistas com as professoras organizados a partir de unidades temáticas.

#### **4.1 Atividades lúdicas e os indícios das possibilidades imaginativas na criança**

Contrariamente às interpretações de que a atividade imaginativa é produto do irreal, do devaneio, Vigotski (2009) entende a imaginação como uma função psíquica que se manifesta a partir das experiências propiciadas na cultura e que acompanha cada uma das fases do desenvolvimento infantil. Sua manifestação é dependente de condições exteriores, isto é, das situações concretas de vida e do investimento em experiências criadas pelo grupo social, que oportunizem à criança material para a imaginação.

Para tanto, conforme comenta Smolka na obra: **A imaginação e a criação na infância**, no que diz respeito às práticas pedagógicas, “[...] trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Tal entendimento traz para o âmbito pedagógico a necessidade de ampliar a experiência da criança nas atividades lúdicas realizadas, para proporcionar-lhe uma base sólida para a atividade imaginativa e criadora, o que implica, por exemplo, no investimento na qualidade dessas atividades – os objetos lúdicos, o tempo e espaço,

disponibilizados para a/na realização de atividades lúdicas no cotidiano escolar, para que as crianças possam engajar-se no imaginário e dominá-lo, colaborando assim com seu desenvolvimento geral.

Os episódios e dizeres aqui reunidos revelam os indícios do funcionamento imaginativo – o envolvimento dos alunos em ações imaginativas e criativas –, nas atividades lúdicas desenvolvidas nas duas salas de aula pesquisadas.

### ***Episódio 1 - “Representando papéis: o jogo dramático na sala de aula”***

#### **18-04-2013 - A sala de aula 1 (2º ano) – Beto<sup>12</sup>**

A professora convida os alunos a participarem da atividade, que consiste na identificação das personagens do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”. Ao dizer isso, pendura no varal da lousa um cartaz com o título: “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”, no qual há os nomes das personagens escritos em letra bastão maiúscula. Em seguida, pega a caixa do jogo (caixa ilustrada do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”) no armário e coloca em cima da mesa.

Antes de iniciar a atividade, a professora explica que o propósito é reconhecer as personagens do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo” (a professora lembra aos alunos sobre outra atividade; um diálogo realizado, no dia anterior, sobre o autor Monteiro Lobato e suas histórias do Sítio do Pica-Pau-Amarelo). Em, seguida, chama Beto para auxiliá-la a desenvolver a atividade. Beto vai até à mesa da professora, que lhe explica que ele deverá retirar as personagens de dentro da caixa (uma de cada vez) e mostrar aos alunos – a atividade solicita a identificação das personagens.

No início deste episódio, é possível observar que a professora Sofia<sup>13</sup> traz Beto para comandar a atividade com ela. Em entrevista concedida anteriormente à pesquisadora, ao explicitar suas percepções em relação às necessidades apresentadas por Beto para a/na realização das atividades pedagógicas, ela mencionou que: *“Para o Beto desenvolver atividades, é preciso ter alguém do lado dele, sozinho ele não trabalha”* (Professora Sofia). Em outro momento da entrevista, ao relatar sobre os momentos e/ou o uso de atividades lúdicas na rotina escolar, destacou que:

---

<sup>12</sup> Na descrição dos episódios da sala de aula 1 ( 2º ano), utilizamos as seguintes nomenclaturas:

**Profa.:** Professora Sofia.

**Colega(s):** o(s) aluno(s), exceto Beto.

<sup>13</sup> A professora Sofia é formada em Pedagogia. Exerce a docência há vinte anos e já havia trabalhado com um aluno com Síndrome de Down em uma escola particular. É professora do Beto desde que ele foi matriculado na escola de ensino regular – em 2012, na sala de aula do 1º ano e, em 2013, na sala de aula do 2º ano (Beto foi incluído na escola de ensino regular aos 10 anos de idade. Anteriormente, frequentou a escola de ensino especializado).

*Trabalho com história diariamente; só que é assim, eu preciso chamar muito para o Beto,(sic) preciso fazer com que fique atento o tempo todo. Eu percebo que para que ele fique atento precisa ser quase que individualmente, pois quando eu estou no contexto da história, por exemplo, ele já está dispersando, querendo ver outra coisa. (Professora Sofia)*

A atitude da professora – trazer Beto para junto dela na realização da atividade – revela sua preocupação para com a participação dele na atividade desenvolvida com a classe (todos os alunos), bem como para que pudesse avançar na interação com colegas.

É importante comentar que, nos registros de campo foram anotadas: a pouca receptividade em participar espontaneamente das atividades realizadas com a turma; o pouco engajamento nos diálogos com o professora e com os colegas (lembrando que Beto tem dificuldades na área da linguagem – trocas articulatórias) e, em algumas vezes, a resistência em aceitar regras de comportamento.

A atividade tem início.

Beto, sob o comando da professora, retira uma personagem da caixa (Tia Anastácia) com cuidado para que os alunos ainda não a identifiquem; então, antes de mostrá-la aos alunos, vira a figura para ele mesmo e olha com atenção. Beto fala baixinho o nome da personagem que retirou da caixa; a professora, então, fala o nome da personagem baixinho no ouvido de Beto que, ao escutar, sorri, repete o nome da personagem (Tia Anastácia) em voz baixa e com difícil compreensão da fala. Em seguida, mostra a figura para a classe, que prontamente responde em voz alta.

**Colegas:** *Tia Anastácia.*

**Profa.:** *Muito bem. É a tia Anastácia. O que a tia Anastácia é no sítio?*

**Colegas:** *Cozinheira.*

Após os alunos identificarem a personagem, a professora escreve seu nome na lousa.

**Profa.:** *Beto, vamos ver outra.*

Beto, então, retira outra personagem (Tio Barnabé) de dentro da caixa e tem um comportamento semelhante ao anterior, isto é, antes de mostrar a figura para os colegas identificarem, vira a figura para si e olha com atenção. Mas dessa vez, um dos alunos viu a figura e disse: *Tio Barnabé*. A professora que está ao lado de Beto, olha para ele, fazendo-lhe sinal para que ainda não vire a figura e pede silêncio aos alunos, mas alguns alunos já visualizaram a personagem e dizem em voz alta o nome da mesma. Beto, então, vira a figura para si, e a professora fala baixinho, novamente, o nome da personagem no ouvido de Beto, que demonstra dificuldade para pronunciar o nome da personagem. Em seguida, a professora pede para Beto mostrar a figura para os alunos, e eles identificam imediatamente a personagem.

**Colegas:** *É o tio Barnabé.*

**Profa.:** *Beto, diz: Barnabé.*

**Beto:** *Bé.*

**Profa.:** *Muito bem, tio Barnabé. Vamos ver outra.*

**Colegas:** *Esse tio Barnabé está meio esquisito...*

A atividade segue. Beto retira outra personagem de dentro da caixa e, mais uma vez, antes de mostrar aos alunos, vira a figura para si, impedindo que os outros alunos vejam. Olha

para a figura, mas não diz nada. Então, a professora que continua ao seu lado, pede para Beto mostrar aos alunos, dessa vez rápido, isto é, mostra a figura para a classe e já vira para si novamente.

**Colegas:** *Burro. Burro.*

**Profa.:** *Quem acha que é o Burro Falante, levanta a mão!*

A maioria dos alunos levanta a mão. Beto continua olhando a figura que está virada para si. A professora, então, diz baixinho para Beto: “burro”. Beto repete: “burro”, com certa dificuldade na pronúncia. A professora, então, pede a ele que repita: “Burro Falante”. Beto repete, mas sua pronúncia ainda é de difícil compreensão.

**Profa.:** *“Burro Falante”, muito bem!*

A professora coloca a figura da personagem na lousa e a atividade prossegue. Desta vez, é ela que abre a caixa e retira uma personagem, mas não mostra aos alunos, nem para Beto.

**Profa.:** *Ah! Este aqui!*

Beto e os outros alunos olham curiosos para a professora. A professora, então, mostra a figura primeiramente, apenas para Beto, e diz baixinho em seu ouvido para ele segurar a figura virada só para si, isto é, para ainda não mostrar para os outros alunos. Os alunos, nesse momento, já estão arriscando o nome de algumas personagens, mas Beto ainda não mostra a figura para eles. A professora, então, intervém.

**Profa.:** *Um, dois, três! Mostra, rápido, mostra!*

Beto mostra a figura (rapidinho) para os alunos e diz algo, parece dizer o nome da personagem.

**Colegas:** *Burro Falante!*

**Profa.:** *Burro Falante, nós já colocamos na lousa. Vai, Beto, mostra de novo!*

Beto mostra a figura novamente.

**Colegas:** *Rabicó!*

**Profa.:** *Rabicó!*

**Beto:** *Rabicó!*

A professora pede a Beto a figura da personagem e coloca-a na lousa. Enquanto isso, Beto, nesse momento da atividade, está eufórico, sorri e pega a caixa das personagens de cima da mesa, bate a caixa na mesa de leve, repetindo esta ação.

**Profa.:** *Eh!*

De repente, Beto retira uma personagem de dentro da caixa e mostra para os alunos.

**Profa.:** *Quem é? Quem é?*

Após mostrar a figura para a classe, Beto vira-a para si e olha para a figura fixamente. A professora está ao seu lado, segurando a figura junto com ele.

**Profa.:** *Quem é? Quem é?*

**Colegas:** *Quindim!*

Beto está quieto, continua apenas a olhar a figura.

**Profa.:** *É esse o Quindim?*

**Colegas:** *É!*

**Beto:** *Eh! Quindim!*

A figura cai da caixa ao chão, e a professora pede para Beto pegá-la. Beto, ao pegar a figura do chão, sorri, balança a figura, aponta para uma colega que se senta logo na primeira carteira, e fala entonando a voz: *Quindim!*

**Profa.:** *Não. Vamos colocar a figura na lousa.*

Imediatamente, a professora puxa Beto para perto dela para identificar outra figura que ela mesma já havia retirado da caixa e segurava na mão. Beto fica curioso e escuta a professora, que mostra a figura apenas para ele.

**Profa.:** *Sabe quem é essa?!*

Beto olha a figura, mas não diz nada. A professora, então, fala baixinho ao seu ouvido. Beto, diz algo, mas não é possível entender o que ele diz.

**Profa.:** *Mostra! Mostra!*

Beto, então, mostra para os colegas.

**Colegas:** *É o Pedrinho!*

**Profa.:** *É o Pedrinho!*

A professora coloca a figura do Pedrinho na lousa e Beto continua sorrindo. A professora, então, retira outra figura da caixa e mostra apenas para Beto.

**Profa.:** *Quem é esse aqui?!*

Beto olha a figura. Alguns alunos arriscam alguns nomes.

**Profa.:** *Calma! Ainda não mostramos. Só pode falar depois que mostrarmos. Mostra, Beto! Mostra, mostra!*

Beto sorri e não mostra.

**Profa.:** *Mostra, mostra! [Pega na mão de Beto e vira a figura para os alunos, mostrando-a.]*

**Profa.:** *Quem é, Beto?*

**Beto:** *A Cucaaaa!*

Enquanto a professora coloca a figura na lousa, Beto vai até um colega que senta em uma das primeiras carteiras, na frente da sala, abraça a cabeça do colega, dramatizando a personagem do sítio – a Cuca.

**Beto:** *A cucaaaa!*

A professora e os outros colegas observam sorrindo. Beto, então, continua dramatizando a Cuca, isto é, percorre carteiras, gesticulando com as mãos (caracteriza alguém mau) e entonando: “Cucaaaa” e abraçando partes do corpo dos colegas, como se fosse pegá-los (reproduz a personagem Cuca, que é temida pelas crianças).

Os colegas entram na brincadeira, dramatizando que estão assustados e escuta-se: ahahahahahah! A professora observa a brincadeira, sorri e deixa a brincadeira acontecer por alguns minutos.

**Profa.:** *Beto, agora vem cá!*

A atividade prossegue, e a professora pega outra figura. Beto continua eufórico, isto é, indo até alguns colegas para dramatizar. A professora chama Beto novamente e os colegas acham graça da situação (os alunos acham engraçada a dramatização de Beto).

**Profa.:** *Beto, vem! É a última figura. Vem, vamos acabar! Quem é este aqui?*

**Beto:** *Narizinho!*

Enquanto a professora coloca a figura da Narizinho na lousa, Beto, bastante eufórico, pega a figura do Pedrinho, mostra aos colegas, dizendo: *Pedrinho*.

E, assim, a professora pega a figura da mão de Beto, coloca-a na lousa novamente e a atividade termina.

Neste episódio Beto (aluno com síndrome de Down) mostra dificuldade de se comunicar oralmente – nomear as personagens –, mas usa espontaneamente a dramatização para superar essa dificuldade, mostrando que sabe do que está tratando a brincadeira. Nessa iniciativa, ele revela que quer participar, interagir com os colegas.

A professora, ao falar baixinho no ouvido de Beto, revela sua preocupação em ajudá-lo a pronunciar o nome das personagens de forma clara e correta. Ela oferece apoio para a identificação das personagens e para a nomeação correta das mesmas. Há uma orientação e preocupação da professora para que Beto participe e tenha sucesso na atividade. E ela o ajuda a falar o nome das personagens e realizar a atividade.

A dificuldade de comunicação de Beto, também é apontada pela professora na entrevista: *“A linguagem dele é bem comprometida, ele não fala frases, ele fala palavras, então você (sic) ir reunindo o que ele diz e montar, descobrir o que ele está falando. Essa comunicação com ele não é fácil, pois ele não mantém diálogo”* (Professora Sofia).

A possibilidade que a atividade oferece para a dramatização da personagem “Cuca” por Beto revela a riqueza desse recurso para sua participação. Mesmo com dificuldades em falar corretamente os nomes das figuras, ele consegue compartilhar conhecimentos comuns com seus colegas e professora.

Embora a professora estivesse voltada para seu objetivo de dizer o nome das personagens, o que a faz retornar sempre para a nomeação correta, identificamos neste recorte, a dramatização como um recurso importante que poderia ganhar destaque e inclusive ampliar a troca de conhecimentos e novas possibilidades de imaginação.

Beto realiza a atividade proposta com o auxílio da professora. Isso mostra a importância do papel do outro que ajuda Beto naquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho. Esse auxílio realizado pela professora proporciona o avanço do nível de desenvolvimento. Para entender esse avanço, Vigotski (2000) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – definida como a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e aquilo que faz com a ajuda do outro. Aquilo que a criança faz hoje com ajuda, fará sozinha posteriormente. Isso significa que o aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento “[...] e pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2000, p.99).

Freitas (2001, p.27), ao explicar sobre o conceito de ZDP defendido por Vigotski, reafirma que “[...] o desenvolvimento proximal, visto como desenvolvimento emergente, supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos e corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada”. Além disso, conforme explica Góes (1991, p.20), “[...] o que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”.

A perspectiva histórico-cultural permite inferir que, brincando, a criança age em um universo simbólico e não concreto. De acordo com Vigotski (2000) e Elkonin (2009), pela brincadeira, em especial na modalidade do jogo dramático, a criança se desprende do campo perceptual-concreto, para o simbólico.

O destaque ao jogo de faz de conta e/ou ao jogo dramático foi retomado para reiterar que a imaginação não é algo criado livremente pela criança; ao contrário, é resultado de suas experiências sociais e de seus conhecimentos sobre a realidade. Um aspecto importante a mencionar é que, nessa modalidade de jogo e/ou brincadeira (jogo dramático), as crianças se submetem a regras, as quais estão implícitas, portanto presentes – nesse caso, a regra é identificar as personagens do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo” –; ao dramatizar Beto, atendeu à regra, encenando a personagem da figura mostrada pela professora – a Cuca –; ele mostrou conhecimento sobre as características dessa personagem – corpo de animal (similar a um jacaré) e é assustadora, marcas centrais da Cuca.

Retomando um trecho da entrevista com a professora, foi possível identificar como ela interpreta as ações de Beto em relação ao brincar:

*Os colegas querem brincar com ele, porém a brincadeira dele é assim: quando vão até ele, a brincadeira dele é diferente, isto é, ele vai para cima como se fosse um “bicho” (imita Beto dramatizando), por exemplo, para assustar, mas não consegue reproduzir uma brincadeira comum, da idade da sala e trocar com os colegas da classe. No geral, eu percebo que, no lúdico, ele consegue muitas coisas. (Professora Sofia)*

A professora avalia que Beto tenta brincar, contudo, considera que a brincadeira de Beto não corresponde à forma de brincar da “idade da sala”.

Pondero que Beto precisa vivenciar experiências de brincadeira com a ajuda da professora para avançar em suas elaborações imaginativas. Ao estudar sobre o jogo dramático e as crianças com Síndrome de Down, Pereira (1999) observou que essas crianças, assim como as ditas “normais”, gostam de fazer de conta e são capazes de inventar histórias interessantes. Todavia, necessitam de “[...] oportunidades lúdicas interativas entre si e com outras crianças, para que possam se apropriar da estrutura dramática e compartilhar seus desejos e necessidades” (PEREIRA, 1999, p.13). A presença e as intervenções do adulto também são

destacadas pela pesquisadora como fundamentais para que essas crianças explorem de maneira significativa a imaginação e realizem sozinhos os seus jogos.

Cabe salientar também que, no jogo dramático, ao assumirem determinado papel, as crianças aprendem regras, vivem experiências diversas, compartilham conhecimentos, aprendendo e desenvolvendo-se. Tal perspectiva é reafirmada nas palavras de Fontana e Cruz (1997),

[...] quando uma criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações, e de controlar o próprio comportamento por meio de regras (FONTANA; CRUZ, 1997, p.128).

A iniciativa de Beto ao dramatizar, convida os colegas à brincadeira, o que é sinalizado por eles como positivo e alegre. Na entrevista, a professora reconhece que na realização de algumas atividades lúdicas – na contação de histórias, por exemplo –, ela consegue incluir Beto no grupo, favorecendo sua interação com os colegas:

*Observo que Beto gosta de estar em destaque. Por exemplo, muitas vezes, nos momentos em que eu estou trabalhando com contação de história, ele vem até a frente da sala, então consigo nesses momentos.... se for fazer personagens, por exemplo, inseri-lo de forma favorável com os outros alunos (dramatizar uma personagem da história). (Professora Sofia)*

Isso reafirma que a atividade de jogo dramático oferece possibilidades para a interação social – aproximação e envolvimento com os outros –, tendo em conta que, nessa atividade, a criança se relaciona com os parceiros, fala, pensa, elabora, dá sentido às coisas e relações que vive em seu mundo. Ademais, na teoria vigotskiana, o jogo dramático visa a oferecer à criança a ampliação de seu mundo objetivo, de conhecer o que ainda está fora de seu alcance, de desenvolver seu pensamento, de significar, isto é, de compartilhar e atribuir sentidos ao seu mundo e a si mesma.

**Episódio 2 - “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”**

**13-08-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise<sup>14</sup>**

Os alunos entram na sala de aula em fila, sentam-se em suas carteiras. A professora faz alguns comentários gerais e, em seguida, diz aos alunos: *Ah! Hoje eu escolhi uma história bem legal para contar para vocês!*

**Profa.:** Hora da história. A historinha que eu vou ler para vocês hoje chama-se: **“Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”** Quem gostaria de ouvir essa historinha?

**Colegas:** *Eu, eu, eu!*

A professora, inicia a contação/leitura da história.

**Profa.:** *Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?* [Interrompe a leitura para pedir para Miguel se sentar, pois ele havia se levantado novamente.]

Miguel atende a professora, mas diz algo baixo. A professora continua a leitura da história.

**Profa.:** *Mamãe, por que os peixinhos vermelhos não gostam dos tubarões? Por que eles ocupam todo o espaço, diz a mamãe.* [Mostra a ilustração da página do livro que acabou de ler, chamando a atenção dos alunos.]

**Profa.:** *Olhem o tamanho do tubarão! E olhem o tamanho do peixinho vermelho!*

**Colegas:** *Me deixa ver!?* (sic)

A professora mostra a ilustração e faz uma pergunta para os alunos.

**Profa.:** *Então, quem ocupa mais espaço?*

**Colegas:** *O tubarão.*

**Profa.:** *Olhem o aquário! O tubarão ocupou todo o espaço.*

**Colegas:** *Me deixa ver de novo?* (sic)

A professora continua a história.

**Profa.:** *Mamãe, por que as aves migratórias voam de um país para o outro? Porque a perua já está lotada.* [Mostra a ilustração.]

Os alunos sorriem.

**Colega:** *Olha! É a girafa que dirige!* [Os alunos sorriem novamente.]

**Profa.:** *Olha! Essa perua está cheia de animais! Cabe (sic) as aves aqui? Não. Então, por isso, elas vão voando.*

**Colega:** *Porque elas têm asas.*

**Profa.:** *É. Mamãe, por que os patinhos não vão ao parque de diversões? Porque eles morrem de medo que tentem pescá-los.* [Mostra a ilustração para os alunos, que fixam o olhar no desenho.]

[...]

**Profa.:** *Mamãe, por que não deixam os mamutes entrarem no parquinho? Olhem só por quê!*

Os alunos olham para o desenho.

**Profa.:** *Porque isso seria uma trapaça! Dá para o elefantinho/mamute balançar no balanço?*

**Colegas:** *Não.*

**Profa.:** *O que acontece?*

Um dos alunos respondeu: *Ele quebra.*

**Profa.:** *Olha só, está bem quebradinho. Ele vai quebrar.*

**Colega:** *Ele derruba; quebra.*

**Profa.:** *Mamãe, por que os macaquinhos não tomam leite na mamadeira? Porque é mais divertido tomar no canudinho. Será que os macaquinhos fazem isso?*

Os alunos dão risada. Miguel, às vezes, olha para os desenhos da história, e, outras vezes, fica olhando para o chão, para sua cadeira, parece distraído (em quase toda a história

---

<sup>14</sup> Na descrição dos episódios da sala de aula 2 – 1º ano, utilizamos as seguintes nomenclaturas:

**Profa.** – Professora Bia.

**Colega(s)** – o(s) aluno(s), exceto Miguel, Deise e João.

demonstrou esse mesmo comportamento). Deise e João acompanham a leitura na mesma perspectiva dos outros alunos, participam no coletivo.

[....]

**Profa.:** *Por que os camaleões não ficam corados quando se apaixonam? Porque eles preferem demonstrar com coraçõezinhos.*

**Colegas:** *Rsrsrcs!* [Risadas. Deise e João também sorriram.]

**Profa.:** *Mamãe, por que os cavalos não vão ao dentista! Porque eles não ligam para dentes bonitos.*

**Colegas:** *Rsrsrcs!* [Risadas.]

**Profa.:** *Que cena, o cavalo na cadeira do dentista! Já imaginaram?*

**Colegas:** *Rsrsrcs!* [Risadas. Deise também sorriu.]

**Profa.:** *Olhem aqui! O cavalo de aparelho.*

**Colegas:** *Rsrsrcs!* [Risadas].

Miguel foi o único aluno que, nesse momento da história, não olhou para a ilustração do livro. Permaneceu fazendo movimento com as mãos, parecia distante.

**Profa.:** *Mamãe, por que os ouriços não são convidados para as festas de aniversário? Vocês sabem o que é ouriço?*

**Colegas:** *Não.*

**Profa.:** *É um porco-espinho. Por que o ouriço, popularmente conhecido como porco-espinho, ele têm o quê?*

**Colegas:** *Espinho.*

**Profa.:** *Isso. Tem o corpo cheio de espinho. Olha só. Espeta. Estouraram todas as bexigas.*

**Colegas:** *Pá, tá, pá!!*

**Profa.:** *Mamãe, por que os lobos não se fantasiam no dia das bruxas? Porque eles escolhem muito mal a fantasia. Olhem do que o Lobo mau se fantasiou.*

**Colegas:** *Igual à Chapeuzinho Vermelho.*

**Profa.:** *Do quê?*

**Colegas:** *Chapeuzinho Vermelho.*

**Profa.:** *Mamãe, por que os elefantes não tomam banho na piscininha inflável?*

**Colegas:** *É porque eles são muito grande. (sic)*

**Profa.:** *A resposta da mamãe foi que é porque eles não têm maiô. Tem um maiô que serve no elefante?*

**Colegas:** *Não. Ah! Ah! É só uma piscina funda. [Exclamação.]*

**Profa.:** *É. Mamãe, por que o crocodilo tem dentes tão grandes?*

**Alunos:** *Para comer.*

**Profa.:** *Porque são para comer menininhas que fazem tantas perguntas.*

**Colegas:** *Rsrsrcs!* [Risadas. Deise e João também sorriram.]

**Profa.:** *Legal! Vejam. Nós descobrimos só no final que era uma menina que estava fazendo perguntas para sua mãe. Olhem só! E, aí, o que aconteceu?*

**Colegas:** *Me deixa ver. (sic)*

A professora, então, foi mostrando para os alunos o livro de história, levando-o bem próximo de cada um deles.

**Profa.:** *A mãe se cansou de tantas perguntas, não foi? Do que mais vocês gostaram da história?*

Alguns responderam que foi do tubarão, outros que foi do cavalo, outros da cobra. Enfim, cada um disse ter gostado de uma personagem. Miguel não se manifestou.

**Profa.:** *Bem, eu vou deixar aberto aqui na página que tem o tubarão, então?*

A professora Bia<sup>15</sup>, durante toda a leitura e/ou contação da história, faz uso de variações diferentes – pergunta, exclama, chama a atenção, mostra a ilustração, incentivando a participação de todos e abrindo possibilidades para a imaginação e a criação dos alunos.

A história contada traz contextos de outra história infantil (clássica) geralmente conhecida das crianças: a história de Chapeuzinho Vermelho. Isso possibilitou aos alunos usarem seus conhecimentos prévios, e criar, a partir da nova história. A atividade incentiva a participação dialógica, possibilitando aos alunos estabelecerem relações entre o novo e seus conhecimentos anteriores – foi criada uma condição para que os alunos pudessem expor suas ideias, bem como trocar suas impressões sobre o contexto e as personagens da história, permitindo-lhes interagir e descobrir.

João e Deise revelaram um comportamento próximo ao dos demais colegas, isto é, em alguns momentos da contagem da história, participaram algumas vezes no coletivo (por exemplo, quando os colegas sorriem, achando as respostas dos questionamentos engraçados), bem como mostraram curiosidade e entusiasmo pela história contada (olhavam para o livro sempre que a professora chamava a atenção para as ilustrações).

Quanto a Miguel, embora esteja presente, não se manifesta. Isso não significa que esteja totalmente alheio ao que se passa, mas mostra que precisa de ajuda para participar.

Segundo Abramovich (1995, p.23): “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Nessa perspectiva, a utilização da Literatura Infantil no contexto escolar deve ser planejada para que possa ser adequada aos interesses e às necessidades dos alunos em suas diferentes faixas etárias, bem como para que se faça interessante e instigante, mantendo-se seu caráter lúdico.

---

<sup>15</sup> A professora Bia é formada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil. Exerce a docência há quase vinte anos, com ampla experiência no ensino de crianças nessa faixa etária de 6 anos (antigo Pré e, atualmente, 1º ano), mas nunca havia trabalhado com um aluno que tem comprometimentos como o Miguel, foi a primeira vez.

O contato com livros, a narração e a dramatização de histórias pode oferecer às crianças “material” e/ou “elementos” para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento lógico – as funções psíquicas superiores que se inter-relacionam, se complexificam –, pois “[...] a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista” (VIGOTSKI, 2000, p.128). Assim, o estabelecimento de sentidos entre a experiência concreta de vida da criança e seu imaginário são materiais para o progresso cognitivo e para o refinamento das funções imaginativas e criativas.

A atividade de desenho da história contada, proposta pela professora na sequência, revela outras possibilidades para a participação dos alunos, inclusive para Miguel.

### ***Episódio 3 - “Criação Artística: Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”***

**13-08-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise**

A partir da leitura/contação da história, a professora explica aos alunos que eles deverão desenhar a parte da história de que mais gostaram (História – “**Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?**”).

Cada um dos alunos recebe uma folha de sulfite para desenhar. Antes de iniciarem o desenho, a professora explica que deverão escrever na folha a data, o nome da história, conforme ela escreveu na lousa.

**Colega:** Professora, o que você quer que desenehe?

Os alunos estão falando.

**Profa.:** Crianças, agora cada um vai desenhar a parte que mais gostou. Do jeito que sabe. Ok? Quem gostaria de desenhar o tubarão?

Poucos alunos levantaram a mão.

**Profa.:** Quem gostaria de desenhar a menininha com a mamãe?

Também, poucos alunos levantaram a mão. Deise foi uma delas.

**Profa.:** Quem gostaria? Quais as outras personagens que há nesta história?

Os alunos dizem o nome de algumas das personagens.

**Profa.:** Cada um de vocês usará sua imaginação. Vai lembrar da história e desenhar. Miguel entrega uma folha para cada um. [Caminha até à lousa. Enquanto isso, Miguel entrega uma folha de sulfite para cada colega.]

**Profa.:** Quem sabe que dia é hoje?

**Colegas:** Dia 13.

**Profa.:** Dia de 13 de qual mês?

**Colegas:** Agosto.

**Profa.:** Com qual letra começa - agosto?

**Colegas:** A.

**Profa.:** Em que ano nós estamos? [Escreveu a data na lousa e, em seguida, a História.]

**Colegas:** 2013.

**Profa.:** Primeiro vocês escrevem a data. Depois o nome da história; depois seu nome; e, depois, desenharam a parte da história que mais gostou (sic). Então, copiem da lousa. Vocês vão desenhar usando a imaginação de vocês. É o desenho de vocês. Cada um vai lembrar da história e desenhar a parte da história que mais gostou.

E, assim, os alunos iniciaram essa atividade.

Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora percorre as carteiras e pergunta sobre o desenho – nome, características, contexto, escrita – e orienta e incentiva as crianças a realizarem a atividade com sucesso. A partir do desenho, a professora, nessa atividade, incentiva a escrita.

A professora percorre as carteiras dos alunos e chega até à carteira de Miguel, que se mostrou concentrado, ágil e atento durante o desenvolvimento da atividade. A única solicitação e orientação da atividade que Miguel não cumpriu totalmente foi a escrita do nome da história. Desenhou um sol, nuvens, um tubarão e algumas personagens de jogos eletrônicos (De acordo com a professora, os jogos eletrônicos são muito usados por ele no contexto familiar). Seu desenho tem riqueza de detalhes. Ao chegar na carteira de Miguel, a professora pediu a ele para nomear e descrever o que desenhou. Miguel, que estava colorindo o desenho, continuou. Então, a professora insistiu em estabelecer um diálogo com ele.

**Profa.:** *Miguel, você não me conta o que desenhou?*

Miguel disse algo baixinho, sem tirar os olhos do desenho e continuou colorindo.

**Profa.:** *O que mais você gostou da história?* [Insistiu.]

Miguel continuou colorindo, parecia que a professora não estava ali. Não olhou para ela e também não disse nada. Mesmo assim, a professora lhe fez outra pergunta.

**Profa.:** *Tem alguma personagem da história que eu contei no seu desenho?*

Miguel, dessa vez, mesmo sem contato visual e verbal com a professora, balançou a cabeça, dizendo que não.

**Profa.:** *Miguel. Ah! Tubarão você desenhou?*

**Miguel:** *Eu já desenei o tubarão.*

**Profa.:** *Qual é o tubarão, aqui no seu desenho?*

Miguel aponta o desenho do tubarão e diz: *Tubarão está aqui!* E continua colorindo o desenho.

**Profa.:** *Ah! Esse é o tubarão?! E eu posso escrever tubarão, aqui?*

**Miguel:** *Tudo bem.*

A professora, então, escreve – TUBARÃO. Nesse momento, Miguel parou de colorir o desenho e observou a professora escrever e soletrar – TUBARÃO.

**Profa.:** *Miguel – TUBARÃO – começa com a letrinha – “T”. [Repete e olha para a palavra – TUBARÃO.]*

**Profa.:** *O tubarão está na água?*

Nesse momento, um aluno aproxima-se da carteira da Miguel, olha o desenho e logo volta para seu lugar.

**Miguel:** *Não. A água tá gelo (sic).*

**Profa.:** *Ah! A água tá gelo. Parabéns! Quer me contar o que mais, alguma coisa?*

Miguel apontou para um dos desenhos e disse: *Dinossauro.*

**Profa.:** *Dinossauro. O que o dinossauro está fazendo aí?*

**Miguel:** *Está brigando.*

**Profa.:** *Ah! Então, são dois dinossauros! E os dois dinossauros estão brigando?*

Miguel balança a cabeça, respondendo que sim.

**Profa.:** *Com que letrinha começa – dinossauro, hein?*

Miguel não responde, mas aponta para outro detalhe do desenho.

**Profa.:** *Ah! Vou escrever aqui – dinossauro. Dinossauro começa com a letra – D.*

Miguel aponta o outro dinossauro.

**Profa.:** *Ah! Você quer que escreva no outro também?*

Miguel balança a cabeça novamente, respondendo que sim.

**Profa.:** *Tudo bem. Olha! DINOSSAURO.*

Nesse momento, um dos alunos vai até à carteira de Miguel. Ele quer mostrar seu desenho para a professora, fica do lado dela, olhando-a escrever – DINOSSAURO. De repente, chega outro aluno.

**Profa.:** *Por favor, esperem em sua carteira, logo chegarei aí.* [Continua comunicando-se com Miguel.]

O aluno, então, volta para sua carteira.

**Profa.:** *Você quer que eu escreva mais alguma coisa?*

**Miguel** aponta e diz: *Bombinha.*

**Profa.:** *Bombinha.*

**Miguel:** *Bomba dos dois...*

**Profa.:** *Nossa! Ela é grande, hein! E o que ela fez?*

**Miguel:** *Deu choque.*

**Profa.:** *Ah! Deu choque.*

**Miguel:** *Dois minutos para explodir.*

**Profa.:** *Parabéns! Gostei de seu desenho.*

Cabe destacar que, durante a entrevista, a professora comenta sobre o uso de atividades lúdicas na rotina escolar da sala de aula do 1º ano:

*As atividades lúdicas fazem parte da minha rotina escolar. Porque apesar deles fazerem parte agora do Ensino Fundamental, eu não esqueço que essas crianças, são crianças da pré-escola; elas não têm idade para ficar sentadas das 12h30 às 17h30, só fazendo atividades de leitura e escrita. Então, precisa ter assim intercalado – (sic) momentos de descontração...; momentos que eles possam desenvolver criatividade, imaginação; e relaxamento também, e sair daquele foco – “eu tenho que fazer lição, só fazer lição”. Então, a gente canta muitas músicas; eu gosto muito de contar histórias para eles, estou sempre trabalhando com textos – gêneros textuais diferentes (contos, fábulas, poesias) e dentro desses gêneros, eu gosto muito de trabalhar a criatividade deles, a imaginação; então, sempre peço assim: que eles desenhem o que gostaram; que eles criem algum final diferente; que eles escolham a personagem que mais chamou a atenção. Também utilizo jogos. A gente tem recebido materiais do MEC. Então, tem jogos como: bingo de letras, caça rimas, tem muitas atividades. Temos um caixa com vários jogos; [...]. Também há dias em que os levo para assistir um filme (sic) (desenho infantil) ou brincadeiras no pátio. (Professora Bia)*

Esse comentário revela que a professora percebe a importância do lúdico para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos, além de proporcionar a possibilidade de uma quebra prazerosa da rotina escolar.

Nesse episódio, vemos Miguel participando da atividade de desenhar. Ele desenha o tubarão, que fazia parte da história contada pela professora anteriormente e, com sua ajuda, estabelece um diálogo com ela sobre sua produção artística. As orientações e incentivos da professora se revelaram fundamentais para que Miguel realizasse a atividade.

A produção artística de Miguel é rica – seu desenho é expressivo, significativo. Na entrevista, o desenho de Miguel é destacado pela professora; no

entanto, ela não compreende e/ou não valoriza essa forma de expressão como uma possibilidade de compreensão da realidade:

*O Miguel [...] nas atividades em que conto uma história e solicito um desenho a partir dela (peço que desenhem o que chamou a atenção, daquilo que mais gostaram na história, o que significou), ele desenha, e é um desenho riquíssimo, mas fora do contexto trabalhado (da história que foi trabalhada). Ele gosta de vídeo game, ele joga vídeo game e o universo dele é o vídeo game. Então, tudo que você vai conversar com ele, ele coloca histórias do videogame [...]. Então, eu achei muito interessante quando eu contei a história das joaninhas que perdeu (sic) as pintinhas, e eu cheguei na carteira dele, pois eu estou sempre socializando o que eles fazem, e eu perguntei a ele o que tinha feito ele contou sobre o robô, do fantasma e, então, eu perguntei para ele: “E a joaninha”? Aí, ele rapidamente foi lá, e solucionou o problema, desenhou uma joaninha e disse: “Está voando”! (Professora Bia)*

A proposta de desenhar abriu para Miguel a possibilidade de se expressar artística e intelectualmente (criação). O desenho, concomitante à narração da história, propiciou a ele desenvolver a criatividade, o que reafirma que o brincar expande o universo cultural, algo importante para ampliar as possibilidades do aluno.

Mesmo tendo dificuldades em registrar o contexto trabalhado pela professora (personagens da história contada), Miguel mostrou que consegue expressar apreensões e significados vivenciados por ele em seu cotidiano e, com a intervenção da professora, conseguiu significar o contexto trabalhado na sala de aula, demonstrando compreensão e possibilidades de aprendizagem. Fica evidente que, “[...]. É nas condições concretas das interações entre professores, alunos e conhecimento que o desenvolvimento cultural se processa, incessantemente”, conforme salienta Padilha (2009, p.26).

Na sequência, a professora vai até a carteira de outro aluno e realiza o mesmo procedimento. Um pouco adiante, ela chega na carteira de **João**.

**Profa.:** *Que desenho mais bonito! O que você desenhou, João?*

**João:** *Um Jacaré.*

A professora escreveu: JACARÉ.

**Profa.:** *Que legal! E aqui?*

**João:** *A minha mãe.*

**Profa.:** *Ah! Sua mãe! Que bonita!* [Escreve – MÃE.]

**Profa.:** *E você?*

**João.:** *É, eu aqui!*

**Profa.:** *Muito bem, João.* [Escreve – JOÃO].

**Profa.:** Você está vendo que nome escrevi aqui?

**João:** João.

**Profa.:** Então, você vai escrever aqui, seu nome aqui (aponta para o rodapé da folha), desse jeito. Aqui você escreveu, mas está ao contrário (escrita espelhada). Parabéns!

João atende à orientação da professora.

Alguns alunos chamam a professora, mas ela vai até à carteira de **Deise** que fica ao lado da carteira de João.

**Profa.:** Calma. Já vou. Passei há pouco aí. [Chega na carteira de Deise e faz-lhe uma pergunta: Deise, cadê seu nome?]

**Deise:** Tá aqui embaixo. [Aponta o rodapé da folha, mostrando algumas letras de seu nome, mas não escreveu seu nome completo.]

**Profa.:** E a data de hoje?

**Deise:** Eu vou colocar.

**Profa.:** O que você desenhou?

**Deise:** Eu desenhei a mamãe.

**Profa.:** Qual é a mamãe?

Deise aponta.

**Profa.:** Então, essa é a mamãe? [Escreve – MAMÃE.]

**Profa.:** E quem é esta outra aqui? [Aponta para outro desenho.]

**Deise:** Sou eu.

**Profa.:** Você, Deise? [Escreve – DEISE.]

Deise olha para a professora.

**Profa.:** Deise, só vou escrever parabéns, depois que você escrever a data. Escreva a data.

A produção artística de **João** e **Deise** atende ao contexto solicitado pela professora – desenhar as personagens da história contada – isto é, ambos apresentam em seus desenhos personagens da história contada. O desenho de **João** – o jacaré –, foi representado por traços, precisando da linguagem oral para identificação. Já, o desenho de **Deise** – a mamãe –, foi representado por formas que já davam ideia de uma figura; ela fez um desenho que tem círculo e traços para representar as pernas da mamãe. A linguagem oral foi utilizada por ambos para nomear e identicar seus desenhos para a professora, o que demonstra a relevância da oralidade na realização da atividade de desenhar, evidenciando a inter-relação do funcionamento das funções psíquicas superiores.

De acordo com Vigotski (2000), o desenho é uma representação gráfica. O autor explica que algumas condições são necessárias para o desenvolvimento do desenho, entre as quais, se sobressai o domínio do ato motor. Inicialmente o desenho é o registro do gesto, que posteriormente se constituiu da transição do gesto à imagem. Nessa direção, o gesto é uma forma de simbolizar objetos, ações e sentimentos do campo imaginário. Nas palavras do autor: “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, [...]” (VIGOTSKI, 2000, 141). Explica ainda que, “[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis

lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos” (VIGOTSKI, 2000, p.149). Dessa forma, no desenvolvimento do desenho, a criança se manifesta simbolicamente – atribui sentidos aos pensamentos, aos sentimentos e à realidade – por meio de linhas, traçados e formas. É uma maneira de representação da realidade e do imaginário em que expressa suas emoções e sua compreensão do mundo e, conseqüentemente, proporciona aprendizagens. Destarte, a ação de desenhar é uma atividade lúdica que favorece a evolução do pensamento, assim como de outras funções psíquicas superiores, o que reitera a importância de propiciar às crianças oportunidade de brincar, de desenhar.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski (2000, p.153) destaca que “[...] o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado”. Ainda segundo o autor, o ensino da escrita é uma atividade cultural complexa e, como tal, não é uma ação mecânica e/ou automática; ao contrário, sua apropriação tem relação como a fala – a palavra tem que fazer sentido para ela.

As ações de desenhar e de escrever são marcadas por uma relação de interdependência, o que reitera a importância de o professor investir na realização de atividades com desenhos, pois quanto mais oportunidades a criança tiver para criar representações do mundo a sua volta, quanto mais conseguir expressar seus sentimentos, mais elaborado e complexo será seu domínio simbólico.

De modo geral, observa-se que, nessa atividade, ao solicitar o desenho de uma ou mais personagens da história contada, a professora instigou todos (cada um dentro de suas possibilidades nesse momento) ao funcionamento imaginativo e criativo. Além disso, ao solicitar a descrição dos desenhos que fizeram, favoreceu, ainda, o funcionamento da memória, do pensamento, colocando-os em contato com a formação de conceitos.

## **4.2 O papel do professor e o uso de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O reconhecimento de que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento global dos processos psíquicos da criança e de que sua utilização no contexto

educacional requer planejamento e intervenções do professor, permite dizer que essas atividades se configuram como um recurso que deve integrar as práticas pedagógicas com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Superar concepções naturalizantes e exclusivamente utilitaristas, que muitas, vezes, subsidiam a realização das atividades lúdicas no contexto escolar, é necessário.

A seguir, reuni alguns dizeres e episódios que permitem abordar as unidades temáticas: **ênfase nos jogos como instrumento de aprendizagem e atuação do professor.**

***Episódio 4 - “Instrumentos musicais: tocando tambor”***  
**10-04-2013 - A sala de aula 1 (2º ano) – Beto**

A professora iniciou as atividades do dia com um prólogo sobre instrumentos musicais.

**Profa.:** *Olha (sic) o que eu trouxe para vocês!*

As crianças vibram bastante. Então, a professora começou a tirar os instrumentos da caixa – um violãozinho, um pandeiro, entre outros (entregou o pandeiro para a cuidadora de Beto – Tati). Beto, nesse momento, sentou-se corretamente e, assim, permaneceu olhando o instrumento nas mãos de sua cuidadora.

**Profa.:** *Vamos lá. Deixa eu explicar uma coisa para vocês. Nós temos aqui, hoje, alguns instrumentos musicais. O tambor, o prato; prestem atenção no som; o chocalho; preste atenção no som deste; olha este.*

**Colegas:** *Sino, de Papai Noel.*

A professora continuou mostrando os instrumentos e seus respectivos sons aos alunos. Durante a apresentação dos instrumentos, Beto olha para eles e, às vezes, boceja; ao mesmo tempo, parece interessado nos instrumentos, pois olhou para eles o tempo todo e, algumas vezes, sorriu ao ouvir o som emitido pelos diferentes instrumentos.

Então, a professora chamou Beto para escolher um dos instrumentos. A professora, pegou um violãozinho e fez uma pergunta para Beto: *O que é isto?*

Beto não respondeu, mas alguns alunos responderam.

**Colegas:** *Violão.*

A professora continuou pegando os instrumentos e, dessa vez, ao pegar um triângulo, aproximou-se de Beto e fez-lhe uma pergunta.

**Profa.:** *Você quer este? Quer tocar? Qual você quer tocar?*

Beto não respondeu verbalmente e tampouco fez algum gesto para responder. A professora, então, estendeu uma de suas mãos para Beto, convidando-o para ir até sua mesa e escolher um dos instrumentos para tocar. Insistiu bastante.

**Profa.:** *Beto, vem! Vamos escolher um para você tocar. Vem escolher um.*

A insistência da professora perdurou por alguns segundos e, com isso, Beto foi até à mesa para escolher seu instrumento.

**Profa.:** *Olha! Vou deixar o Beto escolher primeiro um. Qual você quer? Você gosta deste barulhinho?*

Ao dizer isso, a professora pegou três ou quatro instrumentos, tocou cada um deles para Beto e perguntou qual ele queria. Até que pegou o tambor e fez novamente a pergunta: *Você quer este?* Beto, finalmente, concordou balançando sua cabeça; e, então, a professora ensinou (orientou) Beto como segurar e posicionar o tambor, entregou-lhe também as duas baquetas. Em seguida, a professora chamou os outros alunos e entregou um instrumento

para cada um deles. Enquanto entregou os instrumentos, ela explicou para os alunos que, depois, fariam uma lista com o nome de cada um dos instrumentos. E, dessa forma, cada aluno foi pegando seu instrumento e posicionando-se na frente da lousa. Ao pegar o instrumento, o aluno tocava-o (experimentava). A professora comentou que teriam de ter ritmo; também, pediu que esperassem até que cada um tivesse com o seu instrumento. Beto ficou o tempo todo quieto, encostado na lousa e olhando para o chão ou movimentando suas baquetas, mas sem fazer barulho/som alto; enquanto isso, os demais colegas conversavam entre si, um mostrava seu instrumento para o outro. Assim, todos os instrumentos foram entregues.

**Profa.:** *Prestem atenção. Quando nós vamos utilizar um instrumento musical, nós temos de acompanhar o ritmo. Vamos ensaiar essa música do índio.* [Cantou a primeira frase da música: “O índio tocou o seu tambor” e explicou aos alunos que, após a música, deveriam todos juntos tocar seu instrumento ao mesmo tempo duas vezes.

Beto foi o único aluno do grupo que não tocou seu instrumento. Todos os outros alunos tocaram, conforme o comando da professora, que explicou aos alunos que ela seria o maestro da banda.

E foi assim que as atividades focalizadas no **primeiro ensaio** aconteceram.

O início deste episódio é marcado por uma atuação pedagógica em que a interação verbal é utilizada pela professora para apresentar, incentivar e orientar os alunos para a/na realização da atividade. Ela avalia que Beto precisa de incentivo e apoio intensificado e individual para participar da atividade e realiza ações para que isso ocorra, o que reafirma a necessidade e importância de o professor criar circunstâncias favoráveis para que Beto possa avançar e ampliar suas ações, conforme aparece na continuidade da descrição desse episódio.

Vejamos como foi a apresentação da professora e o desempenho dos alunos no **segundo ensaio**.

**Profa.:** *Vamos lá. No meu comando. O índio tocou o seu tambor; que força ele fez para tocar; quando o índio tocou o seu tambor e muita gente se assustou.*

Nesse ensaio, Beto tocou seu instrumento – o tambor –, mas enquanto os outros alunos tocaram seus instrumentos no ritmo proposto pela professora, Beto tocou o tambor fora do ritmo, porém isso passou despercebido. A professora não disse nada e tampouco seus colegas. Ao terminar a música, elogiou os alunos e disse que iriam ensaiar mais essa música com a bandinha, em outro dia, para que a apresentação do dia do índio, no pátio, para todas as classes da escola, fosse um sucesso! Então, a professora foi até Beto, que estava com o tambor, e pediu as baquetas. Beto ficou segurando o tambor, e a professora cantava uma música ao mesmo tempo em que tocava. Explicou para os alunos que agora teriam de prestar mais atenção ainda no ritmo de seus instrumentos, e foi até cada um, mostrando a maneira correta de tocá-los.

Logo após, teve início, então, **um terceiro ensaio** e, nesse, a professora trocou alguns alunos para que aqueles que estavam sem instrumentos também pudessem participar. Beto, nesse momento, demonstrou-se mais ativo, assim como a maioria dos outros colegas, isto é, ficou manipulando seu instrumento, mesmo antes de a professora dar o comando. Beto também melhorou o ritmo dessa vez, tocando um pouco mais ritmado do que nos dois ensaios anteriores.

**Profa.:** *Agora vamos colocar os instrumentos em cima da mesa. Você (aponta para um aluno), qual é o nome do instrumento?*

**Colega:** *Violão.*

**Profa.:** *E o seu?*

E, assim a professora prosseguiu até chegar no Beto.

**Profa.:** *Como se chama esse, Beto? Fala – tambor –. Bate assim, oh!*

Beto responde baixinho para a professora: *tambor*. E, em seguida, bate com as baquetas no tambor.

**Profa.:** *De novo. Dois, um, dois. Forte. Quer ver, vamos ouvir o Beto, oh! Forte. É para bater forte e fraco, Beto. Vai, forte!*

Beto atende ao comando da professora corretamente.

**Profa.:** *Agora, bem levinho.*

Beto atende novamente ao comando da professora corretamente.

Nesse momento da atividade, é possível identificar que a professora Sofia vê Beto como alguém que pode aprender. Ao mesmo tempo, ao exaltar junto aos demais alunos que Beto entende o que é fraco e forte (*Olha (sic) como ele entende corretamente o que é forte e o que é fraco!*), revela o quanto o fato ainda é surpreendente para ela.

A professora demonstra interesse em relação à participação de Beto na atividade proposta, bem como na apropriação do conteúdo desenvolvido em classe, revelando que se preocupa com a qualidade da inclusão de Beto, vê possibilidade de aprendizagem para esse aluno, mas mostra que ainda não está totalmente convencida de sua capacidade e, por isso, surpreende-se com sua compreensão.

Essa ideia é reafirmada em um trecho da entrevista em que a professora menciona que:

*[...] Em muitas atividades, a gente se surpreendia, pois a gente via que ele tem a capacidade dele, o limite dele; só que a gente fica muito ansiosa; por essa ansiedade do professor em querer ver resultados e, na sala de aula, os outros alunos estão andando, avançando, e é preciso dar conta de todos. (Professora Sofia)*

A professora, nesse comentário, parece munir-se do sentimento de conformidade para lidar com as necessidades e as dificuldades de Beto.

Outro ponto a destacar neste episódio é que Beto atende ao comando (à solicitação) da professora. Ele parece saber o significado de forte e fraco, entretanto o desejo de manipular as baquetas, de tocar o instrumento, prevalece até a professora intervir, isto é, a professora não só chama Beto a executar o ritmo de forma correta, como também pega duas baquetas e mostra para Beto como é o ritmo correto, como fazer corretamente.

Identifica-se uma prática docente favorável aos princípios da inclusão escolar, o papel mediador da professora durante todo o desenvolvimento da atividade lúdica permitiu que Beto realizasse a atividade na mesma perspectiva que os outros alunos, conduzindo-o à interação e, ao mesmo tempo, aproximando-o da realização de ações cada vez mais independentes. No papel de mediador, o professor observa que o desenvolvimento da criança necessita, impreterivelmente, de situações de imitação e de ensino, já que tais situações colocam em evidência as qualidades especificamente humanas da cultura que conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento.

Em seus estudos, Vigotski utiliza o termo mediação

[...] para se referir aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social. [...] Os seres humanos criam continuamente instrumentos e sistemas de signos, que lhes permitem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que estes os transformam, impelindo o desenvolvimento de novas funções psíquicas (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005, p.694).

Destaco, ainda, o valor da interação social, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos identificados como alunos com deficiência intelectual, sugerindo que processos de mediação propiciados pela brincadeira auxiliam a criança na incorporação dos significados construídos socialmente, a constituição psíquica, conforme evidencia Vigotski (2007).

Em um momento da entrevista a professora revela que:

*[...] A parte que eu mais consigo o pedagógico, com o Beto, é quando utilizo as histórias infantis e a música; ou, a parte da escrita, quando ele vai à lousa – então, quando ele vai à lousa e ele vai escrever, todos estão voltados para ele, e a sala participa..., estão aprendendo juntos, e Beto está ali, ele gosta, eu percebo que nesse momento ele interage com a sala. Também, para que ele conhecesse os colegas, trabalho com o ajudante do dia – nesse dia, ele entrega e leva materiais para os alunos. (Professora Sofia)*

A professora ensina Beto, indicando quais são as regras para tocar o instrumento. Pega na mão dele e mostra como fazer, executa o movimento junto com ele, demonstrando e, ao mesmo tempo, fazendo-o experimentar o movimento (rápido/devagar) e o som (forte e fraco), conforme as regras estabelecidas, realizando assim uma aprendizagem mediada.

Em seguida, Beto executa corretamente os ritmos forte e fraco. Importante mencionar que a professora precisa voltar a chamar a atenção de Beto quando ele sai do ritmo, o que mostra a natureza não linear do desenvolvimento e da aprendizagem. A professora faz elogios, dizendo a Beto: “*isso*”.

A insistência da professora durante a realização da atividade é fundamental para Beto interagir na mesma perspectiva dos alunos ditos normais, deparando-se com obstáculos, podendo superá-los. Ela não desiste. A possibilidade de superação é praticável através das funções psíquicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não estão totalmente dependentes da deficiência em si, mas principalmente das interações sociais em que a criança vive (VIGOTSKI, 1989; 1995a).

Vigotski (2009) exalta duas características centrais no jogo e/ou nas brincadeiras – a situação imaginária e as regras implícitas ou explícitas. De acordo com o autor, em qualquer jogo e/ou brincadeira, a situação imaginária sempre existe, o que proporcionará à criança o enfrentamento e um desafio – conforme os objetivos e as regras do jogo ou da brincadeira –, desenvolvendo as funções superiores. A brincadeira já contém regras de comportamento, embora essas possam ser definidas *a priori* ou *a posteriori* e, ao assumir determinado papel, as crianças aprendem regras, vivem experiências diversas, compartilham conhecimentos, aprendendo e desenvolvendo-se.

### ***Episódio 5 - “Jogo: relógio dos animais”***

#### **10-04-2013 - A sala de aula 1 (2º ano) – Beto**

Os alunos farão uma atividade no caderno de português, enquanto Beto executará o jogo: **Relógio dos Animais**.

A professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de português, pois iriam fazer uma lista dos instrumentos da bandinha. Enquanto os alunos pegavam o caderno, ela foi até a mesa de Beto, pediu o violãozinho para ele (Beto estava segurando um violãozinho da atividade com instrumentos musicais realizada anteriormente) e colocou em cima de sua mesa.

Em seguida, a professora fez novas recomendações aos alunos. Nesse momento, Tati, a cuidadora de Beto, percorre as carteiras dos alunos, enquanto a professora desenvolve o jogo - **Relógio dos Animais** - com Beto.

**Profa.:** *Se vocês já pegaram o caderno de português, podem ir copiando o cabeçalho da lousa, e em silêncio, que eu irei fazer uma atividade aqui com o Beto.*

A professora, então, abriu o armário, pegou um pacote e retirou dele um tabuleiro médio, em forma de círculo, com uma flecha no centro e com figuras de animais. Em seguida, sentou-se em uma cadeira ao lado de Beto.

**Profa.:** *Beto, vamos brincar? Aqui tem um monte de animaizinhos. O que é isso aqui?*

Ao fazer esse questionamento a Beto, a professora aponta para a figura de um dos animais do tabuleiro – o gato.

**Beto:** *Gato.*

**Profa.:** *Como é que o gato faz?*

**Beto:** *Miau, miau!*

A professora interrompeu para pedir aos alunos para falarem mais baixo. Enquanto isso, Beto permaneceu olhando para o tabuleiro e virou o ponteiro, que agora apontava para a figura do pato. A professora, ao voltar-se para Beto, novamente, percebeu que ele movimentou o ponteiro para a figura – pato – e, perguntou à ele: *Quem é este?*

**Beto:** *Quá, quá!*

A professora aponta para a figura do pato, perguntando novamente: *O que é que é?*

**Beto:** *É o pato.*

**Profa.:** *Ah! É o pato!?*

**Profa.:** *É o pato. Como é que faz o pato?*

**Beto:** *Quá, quá!*

Após a figura do pato, a brincadeira prossegue.

**Profa.:** *Beto, coloque a flecha onde você quer agora.*

Beto gira a flecha para a figura do cavalo.

**Profa.:** *Quem é este?*

**Beto:** *Cavalo.*

**Profa.:** *Como é que faz o cavalo?*

**Beto:** *Ririri!* [Imita o som do cavalo e sorri.]

O jogo continua.

**Profa.:** *O que mais? Qual o outro animalzinho que o Beto conhece?*

Beto, então, gira a flecha para a figura do animal – pintinho.

**Profa.:** *Quem é este?*

**Beto:** *Pintinho.*

**Profa.:** *Pintinho. Como é que faz o pintinho?*

**Beto:** *Piu, piu, piu!*

O jogo continua e, dessa vez, a professora é quem gira a flecha para a figura – vaquinha.

**Profa.:** *E, este aqui. Quem é este aqui?*

**Beto:** *Boi.*

**Profa.:** *Vaquinha.*

**Beto:** *Vaquinha.*

**Profa.:** *Vaquinha! Como é que faz a vaquinha?*

**Beto:** *Muuuuu!* [Imita o som da vaca.]

A professora gira a flecha para a figura – o galo.

**Profa.:** *E, este aqui. Quem é este aqui?*

**Beto:** *O galinho.*

**Profa.:** *O galo.*

**Profa.:** *Como é que faz o galo?*

**Beto:** *Có, có, cóóó!* [Imita o som do galo e abre os braços, movimenta-os como se fosse um galo batendo as asas.]

**Profa.:** *Muito bem!*

A atividade com o jogo termina.

Nesse episódio, em alguns momentos, Beto pronuncia o nome dos animais – ele usa a linguagem oral e, em outros, usa a imitação, fazendo os sons e/ou gestos dos animais, identificando-os conforme a figura apontada pela flecha do tabuleiro. Ao nomear e imitar o som dos animais, Beto mostra compreensão, e a

regra do jogo – identificar/nomear animais. Mais uma vez, Beto demonstra que ele é capaz de abstrair, o que permite reafirmar a importância no investimento do desenvolvimento do pensamento abstrato. Os sons e os gestos por ele utilizados são significativos e mostram sua compreensão da atividade, reiterando que, no uso do gesto, a criança já mostra o desenvolvimento da função simbólica. “[...] No próprio movimento da criança, seu próprio gesto é o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido” (VIGOTSKI, 1995b, p.187).

A imitação não é uma atividade mecânica, sem significado, já que, para se imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo, limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. Isto significa que imitação também é uma aprendizagem e, portanto, que deve ser valorizada.

Para Vigotski (2000, p.146) “[...] o brinquedo, o gesto, a fala, são modos diferentes de representação da realidade, sendo o gesto a primeira representação do significado”. São as maneiras de atuar dos sujeitos que expõem como o humano lida com a realidade concreta – apropriação das representações sociais. Os conteúdos ensejados no brincar e/ou no jogar auxiliam no desenvolvimento do pensamento abstrato e na compreensão de uma realidade mais ampla. Ademais, para Vigotski (2000, p.136), “[...] a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”.

Cabe mencionar que esse jogo poderia ter criado possibilidades para além dessas que foram realizadas nesse dia. Isto é, poderia nortear-se para a participação e/ou o envolvimento de todos os alunos (não uma atividade individualizada para Beto) e para a exploração do funcionamento imaginativo. Por exemplo, esse jogo poderia ter sido realizado convocando todos a adivinharem os nomes dos animais a partir de mímicas realizadas pelos colegas: cada aluno faria gestos e/ou sons, imitando os animais, e os demais alunos teriam que adivinhar (identificar de qual animal se tratava). As condições e as possibilidades de funcionamento imaginativo e criativo nas atividades lúdicas, dependem da maneira como o professor atua no contexto das relações de ensino. Quando o professor apresenta, sugere e expõe está abrindo caminho para uma produção conjunta dos alunos, provocando-os e orientando-os. Criar condições para a aprendizagem é parte integrante do trabalho pedagógico.

O próximo episódio refere-se a uma atividade de identificação e pintura de letras do alfabeto.

### **Episódio 6 - “Identificando e colorindo letras”**

**24-04-2013 - A sala de aula 1 (2º ano) – Beto**

Os outros alunos estão fazendo uma Avaliação. A professora pede para Tati (a cuidadora) passar pelas carteiras dos alunos que estão fazendo prova. Tati se levanta e atende ao pedido da professora.

**Profa.:** *Beto! Vamos fazer essa atividade do índio?*

Beto olha para a professora que coloca a ficha em cima de sua carteira. Beto olha para a ficha intitulada: “**Pinte as letras de seu nome**”. A ficha tem o desenho de um índiozinho dentro de um barquinho e logo abaixo vários peixinhos; dentro de cada peixinho, há uma letra do alfabeto.

A professora coloca o estojo de Beto em cima da carteira e tem início a atividade. Beto já está olhando para a ficha.

**Profa.:** *Vamos fazer! Quem é este aqui?*

**Beto:** *O índio!*

**Profa.:** *O índiozinho. Onde ele está?*

**Beto:** *Peixe.*

**Profa.:** *Tem peixinho? Ele está no rio?*

Beto continua olhando para a ficha, demonstrando-se interessado.

**Profa.:** *Como é que é a música do índiozinho?*

**Beto:** *Uh, uh, uh!* [Coloca a mão na boca e faz um dos sons emitidos pelos índios].

**Profa.:** *Como faz o índio?*

Beto repete o mesmo som.

**Beto:** *Uh, uh, uh!* [Coloca, novamente a mão na boca e faz um dos sons emitidos pelos índios].

**Profa.:** *E a música? Um, dois, três índiozinhos. Vamos cantar? Um, dois, três, quatro índiozinhos; cinco, seis, sete, oito, nove índiozinhos, dez num pequeno bote!*

Beto canta a música com a professora, faz os gestos/movimentos com os dedinhos, acompanhando-a e, em determinado momento, Beto aponta para o bote (desenho da ficha), e a professora, então, interrompe a música, atentando-se à ação de Beto.

**Profa.:** *Olha o bote!*

A professora continua cantando a música.

**Profa.:** *Iam navegando pelo rio abaixo, quando o jacaré se aproximou! Faz o jacaré, Beto! Cadê o jacaré?*

A professora interrompe novamente a música mostrando como fazer com as mãos a boca do jacaré. Beto olha, sorri e aponta para o rio, na ficha.

**Profa.:** *Ah! O jacaré está embaixo da água? Nossa! Os peixinhos que ele está pescando? Ah! Sabe quais peixinhos você irá pintar? Só aqueles que têm a letrinha do seu nome. Cadê os peixinhos com a letra de seu nome? Vamos procurar? Quais são eles?*

Beto coloca as mãos para baixo, olhando fixamente para a ficha.

**Profa.:** *Mostra. Qual são as letrinhas? Vamos procurar? São estas?*

Beto olha o peixinho que a professora está apontando (é a letra X) e balança a cabeça respondendo que não.

**Profa.:** *Não. Cadê a letrinha B do nome do Beto?*

Beto procura e aponta para uma letra que não é a letra B.

**Profa.:** *Olha bem.*

Ao dizer isso, a professora mostra para Beto uma das fileiras em que há o peixinho com a letra B. Beto olha e aponta corretamente o peixinho com a letra B.

**Profa.:** *Achou! Então, pega um lápis de cor e pinta esse peixinho com a letra B.*

Beto atende corretamente ao comando da professora e pinta o peixinho.

**Profa.:** *Agora, cadê a outra letra do nome do Beto?*

Beto olha para ficha, procurando.

**Profa.:** *Olha nesta fileirinha, acha a letra.*

Beto aponta para uma que não é.

**Profa.:** *Qual que é linha grande, linha pequena, linha pequena, linha pequena? Olha bem. É a letra “E”, cadê?*

Beto aponta para outra letra.

**Profa.:** *Não. Essa ainda não.*

Em seguida, Beto acerta, aponta para a letra correta.

**Profa.:** *Pinta a letrinha! Você quer pintar de outra cor?*

Beto olha dentro de seu estojo, pega o lápis de cor azul e pinta o peixinho com a letra E.

**Profa.:** *Azul, então, pinta ele de azul (sic).*

E, assim, a atividade prosseguiu até Beto encontrar e pintar todos os peixinhos com as letras de seu nome. A professora foi oferecendo pistas – mostrando as fileiras em que havia as letras de seu nome. Depois que Beto encontrou e coloriu todas as letras de seu nome, a professora pediu que ele escrevesse seu nome na parte de baixo da ficha.

No início do episódio, a professora usa questionamentos para instigá-lo, aceita e incentiva suas respostas – verbalizadas e gestuais.

Em determinado momento, a professora incentiva-o a cantar a música (indiozinho), juntamente com ela. Beto verbaliza e usa os gestos correspondentes ao contexto da música; em certo momento da música, aponta para as figuras da ficha e, a professora, então, interrompe a música e volta à execução da ficha de atividade.

Na entrevista, a professora comenta sobre a atitude de resistência de Beto na realização das atividades:

*Uma atividade com escrita e até mesmo com pintura, Beto realiza apenas uma e já não quer mais, por isso, é mais o lúdico (o jogo e/ou o brinquedo, o livro infantil,...) e individualmente para ele não dispersar. Os outros alunos me cobram, às vezes, porque ele está jogando e eles não. (Professora Sofia)*

Pode-se dizer, que a música foi utilizada mais como uma estratégia para manter Beto na atividade, do que para incentivá-lo a ir além do campo perceptual. Contudo, cabe mencionar que Beto, na atividade lúdica – música, indiozinho –, mostra mais uma vez que é capaz de engajar-se em ações imaginativas, o que fortalece a perspectiva de que é essencial oferecer condições para que as crianças (inclusive para aquela que apresenta síndrome de Down), possam apropriar-se de padrões mais elaborados de pensamentos, avançando para níveis de desenvolvimento mais elaborados. Tal engajamento é observado no episódio, por exemplo, em um momento da atividade em que a professora pergunta para Beto:

“Como faz o índio?” – e, ele coloca a mão na boca e faz o som do índio (imitação), demonstrando que tem conhecimento de como o grupo representa as características de um índio; também, em outro momento da atividade em que a professora pergunta para ele: “E a música?” – e, Beto canta a música com a professora, fazendo gestos/movimentos com os dedinhos (reprodução), acompanhando-a.

Destarte, também é importante chamar a atenção para o fato de que a utilização de músicas, de figuras e/ou ilustração, de jogos (por exemplo), não tornam necessariamente a atividade lúdica. Na perspectiva teórica assumida neste estudo, uma atividade caracteriza-se como lúdica na sala de aula, quando seu desenvolvimento caminha no sentido de propiciar não apenas a reprodução, como também a recriação, a ressignificação, a partir daquilo que as crianças podem imaginar, criar, reinventar e produzir culturalmente. Deste modo, a concepção de educação e de atividades lúdicas da perspectiva histórico-cultural abre caminho para pensar e articular experiências lúdicas que favoreçam ganhos à cognição como função psíquica. Tem-se aqui, a possibilidade de pensar e inserir as atividades lúdicas nas práticas de ensino de modo a integrar os aspectos lúdico e pedagógico – ou seja, uma prática cuja realização favoreça não apenas o “treino de habilidades”, mas sim, uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos.

Na continuidade do episódio, a professora direciona a escrita do nome do aluno, trabalhando no traçado das letras do seu nome. Vejamos como ela faz isso:

**Profa.:** *Agora, você irá escrever seu nome, sozinho. Você vai escrevendo e vai falando as letrinhas de seu nome. Vamos ver?*

**Beto:** *‘B’ de Beto.*

Beto pegou o lápis preto e atendeu corretamente à solicitação da professora e escreveu seu nome.

**Beto:** *Linha grande, linha pequena, linha pequena, linha pequena – “E”.*

**Profa.:** *Agora é o “T”.*

**Beto:** *Linha grande, linha pequena.*

**Profa.:** *E a letra “O”? Curva grande, curva grande. Isso, muito bem! O que é que você escreveu?*

**Beto:** *Beto.*

Beto vibrou junto com a professora!

**Profa.:** *Agora, você pode colorir o indiozinho e o bote do indiozinho. Pode colorir da cor que você quiser que eu vou colocar lá na parede.*

Enquanto Beto terminava a atividade, a professora perguntou a ele sobre a musiquinha que iriam ensaiar mais tarde. Beto olhou para ela e sorriu. A professora, então, começou a cantar baixinho a musiquinha, e Beto cantou e fez os gestos da música do indiozinho junto

com a professora, demonstrando compreensão e alegria. Enquanto cantava com a professora, Beto não coloriu o indiozinho e o bote, mas quando terminou de cantar a música, a professora, elogiou-o e disse novamente para Beto colorir os desenhos da atividade (indiozinho e o bote), levantou-se e chamou Tati para acompanhar a finalização da atividade. E, assim, Beto coloriu o que faltava na atividade, terminando-a.

Nesse momento da atividade, a professora Sofia privilegia o nível perceptual (*Vai escrevendo e vai falando as letrinhas de seu nome*) – a atividade caminha mais na direção de treinamento, do que de significação. A atuação intencional, interventiva, da professora é imprescindível para Beto aprender a escrever, porém ele precisa significar as letras e as palavras para aprender a escrever e não apenas aprender o traçado de uma letra, o que corrobora as palavras de Friedrich (2012) ao discutir sobre a ideia de mediação: “O conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança” (FRIEDRICH, 2012, p.114).

Nessa direção, “[...]. O processo educativo não deve atenuar as dificuldades advindas da deficiência, mas concentrar todas as forças para compensá-las” (PADILHA, 2012, p.27). Da mesma forma, é necessário romper com ideias simplistas de que fazer uso de material concreto – fichas com desenhos e/ou letras, jogos(tabuleiros), por exemplo –, de modo a explorar a visualização seja pré-requisito central para que alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros possam aprender.

### ***Episódio 7 - “Massinha de modelar”***

#### **16-05-2013 - A sala de aula 1 (2º ano) – Beto**

Enquanto os alunos realizam atividade no livro de Matemática, a professora pegou no armário um envelope com figuras e palavras e colocou-o em cima de sua carteira, separando de um lado figuras e do outro, palavras. Beto fica olhando.

**Profa.:** *Beto, a Tati está vindo. Você vai procurar com ela as fichas com o nome dessas figuras. Vamos fazer. Vamos arrumar de um lado os nomes das figuras e colocar a figura correspondente ao lado do nome.*

Beto parece estar com “preguiça”, balança a cabeça sinalizando que não irá fazer. A professora e Tati (sua cuidadora) conversam e incentivam, mas Beto recusa-se a fazer a atividade e, em seguida, Tati acompanha Beto ao banheiro.

Ao retornar do banheiro, Beto continua recusando-se a fazer a atividade com fichas – identificar figuras e palavras. Não chega a sentar-se, vai até o quadro-negro e escreve seu nome, e Tati fica ao seu lado observando-o. Após escrever seu nome na lousa, Beto abre o armário, pega o pote de massinha de modelar e senta em sua carteira, olha para Tati, que está sentada de frente para ele. Tati percebe que Beto quer brincar de arremessar a bolinha de massinha. Então, Tati aproveita o interesse de Beto por essa brincadeira e pede para ele

pegar um pouco de massinha e fazer uma bolinha. Beto atende à solicitação de Tati, faz uma bolinha com a massinha, e Tati vai orientando Beto a colocar a quantidade necessária para fazer um tamanho de bolinha que seja possível brincar de arremessar. Beto, então, demonstrando alegria e entusiasmo, brinca com Tati de arremessar a bolinha de massinha. Durante essa brincadeira, Tati vai orientando Beto sobre as noções de forte, fraco, rápido, devagar, e Beto responde positivamente a essas orientações.

Neste episódio, Beto mostra-se desinteressado e resistente em aceitar a atividade proposta pela professora. Sua cuidadora (Tati)<sup>16</sup>, acompanha-o até a lousa – Beto escreveu seu nome. Em seguida, ele tem a iniciativa de abrir o armário e pega o potinho de massinha. Na brincadeira com a massinha, é proposto a Beto o ensino dos conceitos relacionados à percepção de: forte, fraco, rápido, devagar.

Em um momento da entrevista, a professora Sofia, ao comentar sobre os momentos de realização de atividades lúdicas na rotina escolar, salienta que a utilização do lúdico parece ter sido o recurso e/ou a estratégia encontrados por ela para trabalhar pedagogicamente com Beto. Ela explica também, como Beto se comportou nas atividades lúdicas em grupo.

*Eu já trabalhei, por exemplo, com atividade – por exemplo, estamos brincando com massinha – com a massinha nós vamos desenvolver letrinhas, aí eu consigo agrupá-lo. Mas, não é sempre que eu consigo que Beto tenha interação com outros colegas. (Professora Sofia)*

A professora diz que utilizou as atividades lúdicas com Beto para ensinar conteúdos escolares, para promover a interação social, reafirmando que quando são utilizadas, são frequentemente voltadas para facilitar ou motivar a aprendizagem de outros conteúdos escolares, como a leitura, a escrita, o cálculo, entre outros. Não obstante, apesar de valorizar o lúdico, a professora não o considera como uma experiência rica, em que se estabelecem novas e diversas relações com os conhecimentos.

A professora identifica uma dificuldade de Beto em brincar, mas não conta como o ajuda a superar isso. Mais um vez, verifica-se que ela utiliza o lúdico para despertar o interesse de Beto, mas não investe intensificamente nas atividades

---

<sup>16</sup> Tati é a cuidadora de Beto que o auxilia continuamente, no desenvolvimento das atividades escolares e nas situações extrassala de aula. A professora Sofia explica que a cuidadora (Tati): [...] é uma cuidadora para auxiliá-lo nos momentos extra sala de aula e, no interior da sala de aula (no aspecto pedagógico), eu passo algumas orientações a ela para que ela acompanhe, cuide da realização da atividade proposta. Por exemplo: toda atividade a ser realizada com ele, sou eu que preparo, eu é que oriento; a cuidadora está ali ao lado dele, cuidando; às vezes, realizo as orientações novamente para que ele faça a atividade. (Professora Sofia)

lúdicas para que ele desenvolva a imaginação, desprenda-se do real, viva diferentes papéis, entre outras significações.

Cabe destacar ainda que, ao relatar sobre os momentos de atividades lúdicas na rotina escolar, a professora comenta que essas são utilizadas com maior frequência nas propostas pedagógicas da sala de aula do primeiro ano (1º ano), atrelando seu reconhecimento e valorização à faixa etária das crianças. Já, na sala de aula do segundo ano escolar (2º ano), ocupam um espaço pequeno, justificado por ela pelo grande volume de conteúdo que precisa ser trabalhado com os alunos. Tal consideração é destacada, ao dizer que:

*Faço uso do lúdico (histórias infantis, desenho e pintura). Acho que precisaria de muito, muito mais. Mas, no primeiro ano, devido à faixa etária, trabalha-se bastante com o lúdico, tinha mais tempo para fazer isso; já, no segundo ano, é um número tão grande de conteúdo que tem que ser trabalhado com os alunos [...]. Então, inclusive com o Beto, eu entendo que as atividades com o lúdico são importantes para ele. (Professora Sofia)*

A professora continua reportando, que os momentos de brincadeiras no segundo ano (2º ano) não são frequentes porque não há tempo para as brincadeiras, devido não apenas à cobrança da aprendizagem dos conteúdos escolares – a alfabetização (escrita e leitura), as provas bimestrais, como também a realização de projetos que precisam ser desenvolvidos – e ainda, a preparação dos alunos para que tenham um bom desempenho nas “provinhas” aplicadas pelo governo federal (a Provinha Brasil<sup>17</sup>). Essas exigências são exaltadas por ela como algo que inibe e/ou justifica a pouca utilização de atividades lúdicas no 2º ano do Ensino Fundamental. Explica ainda, que:

*[...] por conta de todo conteúdo e dos projetos que tenho de desenvolver no 2º ano – a questão da escrita, da leitura, transcrição das letras, provas; além de projetos que temos que trabalhar, desenvolver com os alunos, provinhas aplicadas pelo governo no final do ano; por isso, tive que diminuir as atividades com o lúdico.*

---

<sup>17</sup> A Avaliação da Alfabetização Infantil – **Provinha Brasil** – é uma avaliação diagnóstica, elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Essa avaliação foi implementada em 2008, com o objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Sua aplicação é realizada em duas etapas: uma no início e a outra no final do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada Secretaria de Educação das unidades federadas, conforme Brasil (2016).

*Tem uma cobrança para desenvolver tudo isso – eu acabo utilizando o lúdico mais nos momentos em que sobra tempo. Por exemplo, quando utilizo jogos, observo a importância e a necessidade das crianças, nessa faixa etária, entrarem em contato com as regras – o ganhar/o perder (que é uma dificuldade pra eles nessa faixa etária), de seguir a ordem do primeiro, do segundo. Acredito que utilizar o lúdico na sala de aula favorece aquisições, aprendizagens; o lúdico auxilia no processo de aprendizagem, de conceitos. Tem um projeto que eu desenvolvo com eles, que tem muitas atividades com brincadeiras que desenvolvem a atenção, a cooperação, o vencedor (sic), a autoestima, a concentração. (Professora Sofia)*

Em relação ao papel da brincadeira no desenvolvimento, ela reforça que:

*Considero que brincadeira nessa faixa etária, é essencial, porque brincando, muitas vezes, as crianças vão memorizar e aprendem muito mais. Então, a gente acaba “brincando”... “brincando” cantando uma música; “brincando” lendo um texto, porque você acaba fazendo encenações; a brincadeira é importantíssima; por isso, que eu acho que às vezes o conteúdo é tanto que eles poderiam enxugar um pouco e deixar a criança brincar mais. Então, você precisa ficar em cima daquele “monte” de conteúdo e acaba deixando aquilo que é tão importante nessa fase. Porque eles pedem para brincar... de massinha, por exemplo. (Professora Sofia)*

Nesses comentários, a professora se posiciona de forma contraditória, isto é, ao mesmo tempo em que ela percebe que as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento e a participação dos alunos nas atividades escolares, ela demonstra não ter clareza sobre o quanto essas atividades lúdicas levam ao desenvolvimento dos alunos no conteúdo escolar. Nesse sentido, ela fica nessa situação contraditória – não consegue enxergar o conteúdo escolar a ser trabalhado dentro das possibilidades oferecidas nas atividades lúdicas – e, ao mesmo tempo, ela vê a atividade lúdica como motivadora, rica e importante, porém ela se cobra: “Mas não posso deixar apenas ele brincar”; “Preciso realizar uma atividade formal”. Assim, observa-se um sentimento contraditório entre o que a professora Sofia considera atividade lúdica e o que considera atividade formal. Parece que fica difícil para ela pensar de outra forma, talvez porque para isso, precisa se apoiar em um referencial teórico que mostre a relevância dessa atividade para o desenvolvimento.

### **Episódio 8 - “Escrevendo com o alfabeto móvel”**

**20-08-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise**

As atividades do dia têm início.

**Profa.:** *Quem será o ajudante do dia, hoje?*

**Colegas:** *É o Carlos.*

**Profa.:** *Carlos (referindo-se a um dos alunos), pega (sic) os envelopes com os alfabetos móveis que estão em cima da mesa e entregue-os para seus colegas. [Percorre as carteiras enquanto Carlos entrega o envelope de cada aluno com o alfabeto móvel para cada um dos colegas.]*

**Colega:** *É em dupla, professora? [Pergunta verbalizada por um dos alunos.]*

**Profa.:** *Sim. É em dupla, mas cada um com o seu alfabeto móvel. Eu estou organizando as duplas; então, alguns alunos eu mudarei de lugar.*

A professora, então, finaliza a organização/distribuição dos alunos para a realização da atividade.

**Profa.:** *Vejam, temos duplas e dois trios. Então, vamos lá!*

Importante mencionar que a professora fez essa organização – duplas e trios –, com o intuito de possibilitar a interação entre os alunos, para que possam incentivar-se e auxiliar-se mutuamente.

Miguel está em um dos trios formados pela professora. Retirou as letras do alfabeto de seu envelope rapidinho – despejou-as em cima de sua carteira – da mesma forma que a colega que está no seu trio (no meio). Miguel junta as fichas e faz montinhos, com agilidade (parece brincar com fichas); repete essa ação durante quase toda a atividade, demonstrando-se concentrado. Em alguns momentos, fala aleatoriamente (consigo mesmo), enquanto faz os montinhos com as fichas. Em determinado momento, a colega de Miguel começa a virar as fichas dele, deixando-as com a letra do alfabeto para cima, mas Miguel, mesmo sem estabelecer contato visual com ela, resmunga algo. A professora vê e pede para a aluna deixar Miguel organizar as fichas dele. No geral, as duplas manipulam as fichas do alfabeto móvel de modo a deixar as letras viradas para cima, sinalizam já saber o que a professora irá solicitar.

**Profa.:** *Olha só, o primeiro comando da atividade é montar o alfabeto, a ordem alfabética. Para isso, cada um vai montar o seu. Para conseguir montar o alfabeto, o que é que terão que fazer com as letrinhas?*

**Colegas:** *Desvirar as letrinhas. [Continuam, desvirando e separando fichas com as letrinhas. Mas Miguel continua fazendo montinhos com as fichas, sem se preocupar em desvirá-las.]*

**Profa.:** *Isso. Desvirar as letrinhas. Vocês podem conversar baixinho entre si, para que uma dupla não atrapalhe a outra. Então vamos lá, ok?*

Os alunos atendem à orientação da professora.

**Profa.:** *Depois que vocês montarem o alfabeto, a ordem alfabética, cada um irá escrever o nome do colega que está ao seu lado. Não é o seu nome, é o nome do colega.*

Após a explicação da professora, a aluna que está fazendo trio com Miguel faz uma pergunta.

**Colega:** *Professora, e o Miguel? O que ele vai fazer?*

**Profa.:** *O Miguel? Você vai observá-lo.*

**Miguel:** *Eu não vou escrever nenhuma palavra. [Fala em tom cantado e como quem está resmungando.]*

A professora, então, vai até à carteira de Miguel.

**Miguel:** *Eu não quero. [Fala baixinho enquanto a professora se aproxima de sua carteira.]*

**Profa.:** *Miguel, preste atenção! Olha (sic) lá na lousa. Você conhece aquelas Letras, lá? [Insiste. Posiciona-se ao lado da carteira dele e aponta para as letras do alfabeto que estão fixadas em cima da lousa.]*

**Miguel:** *Eu não vou fazer letra nenhuma. Eu não vou fazer. Tá no meu coração. Porque não. [Em determinado momento, também coça a cabeça.]*

**Profa.:** *Oh, todos os alunos estão montando as letrinhas do trenzinho do alfabeto. Todos os alunos. Para aprender as letrinhas do alfabeto. O Miguel consegue.* [Agacha-se ao lado da carteira de Miguel e aponta para o alfabeto móvel que está fixado em cima da lousa.]

Miguel continua dizendo para a professora que não irá fazer. A professora insiste.

**Profa.:** *Olha (sic) aqui. Você consegue. Olha (sic) as letrinhas do alfabeto, estão em cima da lousa. Vamos montar como sua colega está montando? A colega do seu lado pode te ajudar.* [Aponta ora para as letras do alfabeto em cima da lousa, ora para a carteira da colega ao lado, ora para as fichas com as letras.]

**Miguel:** *O fantasma falou não.*

**Profa.:** *O fantasma falou não, mas a professora está dizendo para o Miguel que todos devem fazer.* [Conversa, olhando para Miguel, mas ele não olha para a professora.]

Miguel continua dizendo que não fará.

**Profa.:** *Miguel, você está no 1º ano. Vamos fazer?*

**Miguel:** *Coração quebrado.* [Coça a cabeça e movimenta-se na carteira. Olha para a professora rapidamente e abaixa a cabeça.]

**Profa.:** *Vou levantar para olhar todos os alunos, e o Miguel vai começar também a fazer a ordem alfabética.*

**Miguel:** *Miguel não consegue.*

**Profa.:** *Consegue sim.* [Começa a percorrer as carteiras.]

Os alunos estão fazendo a atividade; conversam baixinho entre si e, em alguns momentos, olham a atividade do colega (a sequência das letras). A professora continua percorrendo a classe, passando pelas duplas.

Cabe destacar que o Alfabeto Móvel é um material – um objeto – que pertence à esfera do simbólico. Isto é, conforme explica Padilha (2009) uma letra desenhada em um papel cartão, por exemplo, com o formato da letra “A”, é signo, “[...] pois mais se parece com um telhadinho de chalé, porém, por convenção, em nosso sistema de escrita é a letra A, com diferentes sons dependendo do lugar que ocupa na palavra” (PADILHA, 2009, p.26). Ainda, nas palavras da autora, “Reconhecer o que é simbólico norteia o professor na escolha das atividades que propõe no sentido de desenvolver as funções psíquicas superiores/culturais favorecendo a compreensão do mundo” (PADILHA, 2009, p.26).

O alfabeto móvel aparece nas anotações do registro de campo, como um material manipulável utilizado frequentemente pela professora Sofia para incentivo à alfabetização, a partir do simbólico. Nesse contexto, na atividade com esse material manipulável – o alfabeto móvel –, os alunos tomam contato com o sistema de escrita de forma lúdica – manuseiam, movimentam, juntam as fichas –; em um clima descontraído e com interação entre os alunos e o material fornecido, experimentam pela via da representação, a significação (o contato com os códigos de leitura e escrita). É importante ressaltar que a atividade “escrever e/ou montar alfabeto com fichas” envolve caráter simbólico, mas em geral não é uma atividade orientada para

a imaginação, a não ser que envolva uma brincadeira, de qualquer tipo, com as peças. Dessa forma, ratifico as palavras de Padilha (2009), quando diz que:

[...] nas interações concretas entre professores, alunos, conhecimento, material didático e estratégias – o caráter de utilização de recursos semióticos como criação positiva de formas de trabalho que atendam às peculiaridades do desenvolvimento dos alunos, tanto as de gênese biológica quanto as que são constituídas na vida social (PADILHA, 2009, p.27).

Nesse episódio, Miguel ao receber as orientações e a intervenção da professora, usa a fala – o fantasma –, evidenciando uma atividade mental de funcionalidade imaginativa, porém aqui utilizada por Miguel para não fazer a atividade. A professora, no entanto, traz Miguel para a realidade. Ela mostra que a brincadeira tem regras – “*O fantasma falou não, mas a professora está dizendo para o Miguel que todos devem fazer*” – (Professora Bia), que ele precisa realizar a atividade com o alfabeto móvel na mesma perspectiva que os outros alunos – montar seu nome. O comportamento apresentado por Miguel é uma forma por ele utilizada de participar da atividade proposta pela professora, mas ela coloca regras, mostra para ele como fazer, incentiva-o com palavras positivas. Ao agir dessa forma, a professora reitera que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras, e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2000, p.28), permitindo, também, a aproximação com situações reais.

Na entrevista realizada com a professora Bia (1º ano), ao ser indagada sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças, ela comentou que:

*O brincar é muito importante, favorece o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, além de desenvolver a parte motora, tem toda parte de organização, que eles tem... regras – brincadeira tem regras –; outras: a criatividade, a atenção; outras: desenvolver a parte de aceitar ganhar e perder, as emoções. Então, assim... A gente tem também um projeto que é desenvolvido com apostila, que trabalha muito com essa questão do lúdico – jogos cooperativos, trabalhar com a emoção; trabalho com essa apostila; na verdade, às vezes, acabo trabalhando duas vezes por semana – porque tem atividade, por exemplo, tem história – aula 1, parte 2 – tem a historinha e depois uma dinâmica..., então, às vezes, não deu para trabalhar tudo na mesma aula (então, é assim a dinâmica é um jogo para fazer com eles; teve um dia que fizemos coelhinho da toca no pátio; recorte, colagem, pintura, entre outras). Então, é muito importante o lúdico, não só no primeiro ano. Mas, principalmente no primeiro ano, precisa ter. Criança não pode ficar esse tempo na*

*carteira e aprendendo ler e escrever. Então, a gente tem até tem o Projeto Ler e Escrever que trabalha muito a questão das brincadeiras infantis. E a gente, (sic) tudo é feito com eles fora da sala de aula; a gente tem o cantinho da leitura, que é feito de forma diferenciada. Eu acho que são todos recursos para a criança se envolver na prática de alfabetização.... tudo que é feito no lúdico... a gente trabalha o lúdico sempre voltado para a aprendizagem, tudo tem um objetivo.... e a criança aprende brincando. Brincando ela aprende mais fácil, mais rápido. (Professora Bia)*

A professora Bia reconhece a importância do lúdico, ela associa essa atividade como essencial para a faixa etária de seus alunos (6 anos, 1º ano do Ensino Fundamental) – “Criança pequena precisa brincar”, “Brincando a criança aprende” –; ela exalta a atividade lúdica como suporte e/ou estratégia para a promoção de aprendizagem de “habilidades” e/ou de “conteúdos escolares”. Embora diga que: “...é muito importante o lúdico, não só no primeiro ano...”, não deixa claro como a atividade lúdica é integrada na aprendizagem dos conteúdos escolares. Fala do lúdico, por exemplo, como uma pausa das atividades de ler e escrever.

**João e Deise** iniciam o desenvolvimento da atividade, montando o nome do João na carteira dele. Entretanto, montam o nome com a escrita que está espelhada – OÃOJ –. Deise buscou as letras e montou o nome juntamente com o colega (João), mas não percebeu o erro, concordou com a escrita do nome daquela forma, o que indica que ela não sabe escrever o nome do colega. A professora chega na carteira da dupla.

**Profa.:** *De quem é esse nome?*

**Deise:** *Do João.* [Aponta para o João que olha para a professora, mas não diz nada.]

**Profa.:** *Ah! Como começa o nome do João?* [Olha para João enquanto pergunta.]

**João:** *A.*

**Profa.:** *JO, JOÃO.*

Um colega bem próximo à dupla responde: *J e O – JO.*

**Profa.:** *Psiu! Quem se chama João? É ele aqui, não é? Então, agora vou conversar com ele. João, qual é a primeira letra de seu nome? Mostra pra mim.*

João aponta corretamente a letra J.

**Profa.:** *Então, essa letra não deveria ficar na frente, ser a primeira?*

João movimenta a letra J.

**Profa.:** *JO. Qual é a próxima letra que acompanha o som – JO?*

João movimenta a letra J. A professora intervém.

**Profa.:** *Você mostrou esse certinho, o J, cadê a letra para formar – JO?*

Dessa vez, João movimenta a letra O, encostando-a ao lado da letra J, formando – JO.

**Profa.:** *Isso.* [Continuou soletrando as letras do nome do João, até ele escrevê-la com o alfabeto móvel.]

Deise ficou todo tempo observando a professora orientar João na escrita do nome dele. Quando João terminou de escrever, a professora pediu para ele ler seu nome, apontando o dedo. João atendeu a professora, mas apontou a primeira letra da direita para a esquerda (espelhado).

**Profa.:** *É aqui que começa João?* [Continua orientando sobre a letra inicial do nome dele. Na terceira tentativa, João apontou e leu seu nome na direção correta].

**Profa.:** *Isso. Entendeu?*

**João:** *Sim.*

**Profa.:** *E o nome da Deise? Cadê?*

Deise começa a separar algumas letras do nome dela.

**Profa.:** *Olhem para mim. Agora, João, você vai esperar ela montar o nome dela e, depois, os dois juntos vão montar a ordem alfabética. Depois volto aqui.*

Deise movimentou diversas letras, João também. Entretanto, Deise demorou a montar o nome dela.

**Pesquisadora:** *Cadê seu nome, Deise?*

Deise aponta o nome do João.

**Pesquisadora:** *Esse é o nome do João. Escreva o seu.*

Deise, então, continua procurando as letras de seu nome até montá-lo.

**Profa.:** *Vamos terminando porque daqui a pouco vou pedir que escrevam quatro palavras. Olhem as palavras que escrevemos na lousa – dez brincadeiras –. Vocês deverão escolher quatro dessas brincadeiras que estão escritas na lousa e escrevê-las com o alfabeto móvel. [Continuou percorrendo as duplas e orientando-as.]*

Algumas duplas chamavam a professora para auxiliá-las na escrita do nome das brincadeiras. Dessa forma, os alunos cumpriram a primeira atividade na íntegra, conforme incentivos e orientações da professora (assim que terminou a atividade, a conversa ficou alta e contínua entre os alunos). Apenas **Miguel** não montou o nome dele nem a ordem alfabética (fez montinhos com as fichas, separou-as com agilidade, movimentou os braços e falou baixinho, às vezes) com o alfabeto móvel. A dupla, **João** e **Deise**, não cumpriu a atividade na íntegra, concluíram apenas a escrita de seus nomes (**Deise** dispersou bastante, ficou alheia durante a atividade e, **João**, no final da atividade, também). E foi assim que ocorreu a **primeira atividade** com o alfabeto móvel.

João e Deise revelam dificuldades na escrita de seus nomes. Frente a essa situação, a professora oferece auxílio e orientações, o que é fundamental para que eles realizem a atividade, bem como para que possam avançar na aprendizagem. Vigotski destaca a relevância das atividades em que a criança não consegue realizar uma atividade sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações (um adulto ou outra criança mais experiente), consegue avançar em seu desenvolvimento (ZDP).

Dessa forma, a professora Bia permitiu que os alunos (inclusive aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem) executassem com e/ou sem seu auxílio a atividade proposta, conduzindo-os à interação e, ao mesmo tempo, aproximando-os da realização de ações de forma cada vez mais independente. Isso mostra o lugar central da mediação no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, conforme assevera Vigotski (2007).

### **Episódio 9 - Balança-caixão**

**20-08-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise**

As atividades do dia têm início. A professora comenta com os alunos que irá desenvolver com eles duas brincadeiras fora da sala de aula, no pátio da escola [Essas brincadeiras foram indicadas na Apostila de um dos projetos que está sendo desenvolvido na escola.]

**Profa.:** *A primeira brincadeira que quero fazer com vocês é “balança-caixão”. Então, como é a posição para essa brincadeira?* [Auxilia um dos alunos que se levantou rapidamente. Colocou as mãos em seus ombros e pediu a ele para ajoelhar no chão, à sua frente, e abaixar a cabeça, debruçando-se no banco (esta é a posição para a brincadeira). Os outros alunos também se levantaram do banco e, imediatamente, posicionaram-se atrás desse colega; os alunos ajoelharam-se no chão e debruçaram-se nas costas do colega que estava a sua frente, um atrás do outro.]

Miguel permaneceu sentado no banco, observando.

**Profa.:** *Calma, cuidado com o amigo.* [Observa que Miguel foi o único que não se levantou e pede a ele que vá posicionar-se para brincar.]

Miguel não atende a professora, permanece sentado.

**Profa.:** *Miguel, veja todos os seus amigos vão brincar de “balança-caixão”. Vamos brincar!*

**Miguel:** *Não, não.* [Permaneceu sentado no banco ao lado da professora.]

**Profa.:** *Bom, posso começar?*

**Colegas:** *Pode* [Deise e João estavam posicionados conforme as instruções.]

**Profa.:** *Todos entenderam a brincadeira?*

**Colegas:** *Sim.*

A professora e os alunos cantam o seguinte refrão: “balança-caixão, balança você, dá um tapa nas costas e vai se esconder”! Quando terminam de cantar, a professora faz sinal para o último da fila sair correndo e, logo em seguida, diz em voz alta: *Vai se esconder, José.* José, então, caminha na frente dos colegas, buscando um lugar para se esconder.

**Profa.:** *Você vai se esconder na frente dos colegas, João? Vai lá para trás. Vamos de novo, pessoal: “balança caixão”, balança você, dá um tapa nas costas e vai se esconder!*

No final do refrão, o último da fila também foi esconder-se.

**Profa.:** *De novo.*

E, assim, cada vez que os alunos cantavam o refrão, o último da fila ia esconder-se, até que ficou apenas um aluno. Miguel permaneceu sentado, escutando e observando.

**Profa.:** *Agora o Celso (um dos alunos) vai procurar, hein! Quem você encontrar, traz aqui para mim. Eu vou colocando-os dentro do bambolê. Você irá me trazer o colega pela mão, está bem?*

Celso, então, sai correndo e logo vê alguns colegas. Miguel, nesse momento, levantou-se do banco e também correu para um dos cantos do pátio. Celso pega o colega pela mão (às vezes mais de um colega por vez) e traz para próximo da professora, que está jogando os bambolês no chão. Os alunos encontrados vão posicionando-se dentro dos bambolês. Alguns (meninas e meninos) pegam o bambolê do chão, colocam na cintura e brincam – bambolem um pouco (bambolem na cintura, no braço). Enquanto isso, Celso continua procurando os outros colegas. Em determinado momento, os colegas escondidos aparecem espontaneamente. A professora está soltando outros bambolês que estão presos com um barbante e posicionando-os no chão. Conforme vão chegando próximo ao bambolê, os alunos brincam com ele (bambolem na cintura, no braço). Alguns se reúnem em volta da professora (aqueles que já brincaram com o bambolê), que pede a eles que devolvam os bambolês para ela e prestem atenção naquilo que ela irá dizer (os alunos estão em volta da professora). Celso está sentado em um banco, e Miguel também já havia retornado ao banco, e sentou-se novamente.

**Profa.:** *Ouçam um pouco. Antigamente, as crianças não tinham muitos brinquedos. Então, essa brincadeira que nós acabamos de fazer – “balança-caixão” –, elas brincavam muito; elas se divertiam; iam esconder-se direitinho, nós aqui não temos muito espaço.*

Os alunos em volta da professora escutaram-na atentamente. Celso e Miguel, sentados no banco, estavam conversando; Celso parecia brincar com Miguel que lhe correspondia, isto é, sorria para o colega e “ameaçava” levantar-se para correr.

Ao iniciar a brincadeira, a professora faz algumas tentativas para que Miguel participe, porém sem sucesso, conforme revela esse episódio. Os alunos também tentam trazer **Miguel** para a brincadeira, chamando-o a participar, porém ambas as iniciativas e tentativas não são suficientes para incentivar sua participação. Isso mostra como o desenvolvimento se dá de maneira descontínua com evoluções e involuções. Nesta atividade, não conseguimos identificar qual é outro caminho possível para a participação de Miguel.

**João** e **Deise** participaram da brincadeira na mesma perspectiva que os outros alunos, ou seja, demonstraram euforia, atenção à professora e à movimentação dos colegas durante a brincadeira.

No episódio a seguir, os alunos experienciam outra brincadeira em que a interação social e o cumprimento de regras, entre outras, são mobilizados.

### ***Episódio 10 - “Coelhinho na toca”***

#### **20-08-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise**

Os alunos estão no pátio para brincar de: “Coelhinho na Toca”.

**Profa.:** *Agora, nós vamos fazer outra brincadeira – Coelhinho na toca –. Eu quero vocês sentados novamente.*

Os alunos atendem a professora e correm imediatamente para os bancos. Demonstram euforia. Deise é uma das alunas que se mostra eufórica. João entra no clima, mas de forma mais tímida. E Miguel corre entre os colegas.

A professora pega os bambolês e posiciona-os no chão.

**Profa.:** *Pessoal, daqui a pouco irei chamá-los. [A professora chama um aluno e diz a ele: escolhe um bambolê e fica dentro. Em seguida, chama outro aluno e diz a ele: “Vai até um bambolê azul e fica dentro dele”.]*

**Profa.:** *Vejam, estou usando os bambolês para fazer as tocas para os coelhos!*

E, dessa forma, a professora posicionou diversos bambolês no chão do pátio (um próximo ao outro) e chamou um aluno de cada vez para escolher o seu. Enquanto a professora chama todos os alunos, alguns manuseavam o bambolê, tirando-o do lugar. A professora, então, alertou-os dizendo que não podia tirar o bambolê do lugar/do chão (advertiu os alunos várias vezes, até que retirou dois deles antes de a brincadeira se iniciar). Todos os alunos estão dentro de seu bambolê, exceto Miguel, que mais uma vez foi chamado para participar da brincadeira, mas, mais uma vez, recusou-se (durante a execução dessa brincadeira, correu pelo pátio; sorria e, às vezes, dizia algo).

A brincadeira teve início. A professora explica que vão cantar e sair da toca, isto é, sair de dentro de seu bambolê e andar entre os mesmos enquanto cantam.

**Profa.:** *Nós vamos cantar a música do coelhinho e vocês andarão fora da toca. Vamos!?*

A professora advertia os alunos que retornavam à toca antes de terminar a música; próximo de terminar a música que estavam cantando, retirava o(s) bambolê(s) e a(s) toca(s) para que os alunos ficassem sem casinha. Aqueles que ficavam sem casinhas iam para o banco. E, assim aconteceu a brincadeira.

Na mesma perspectiva da brincadeira do episódio anterior (“balança-caixão”), a professora tenta inserir Miguel nessa brincadeira - “Coelhinho na Toca”, chamando-o a participar, porém, mais uma vez, sem sucesso, pois ele também não participa. Sua não participação talvez se deva a alguns aspectos que precisam ser observados, como interação social, regras a serem seguidas, entre outros, que acentuam seu comportamento, inibindo sua integração na brincadeira.

No episódio a seguir, Miguel, apresenta um comportamento um pouco diferente – ele participa de uma outra brincadeira, que também ocorreu no pátio da escola. Dessa vez, a interação é estabelecida com um dos colegas, que pega na mão dele, inserindo-o na brincadeira.

### ***Episódio 11 - “Brincando de encontrar pares”***

#### **26-09-2013 - A sala de aula 2 (1º ano) – Miguel, João e Deise**

A atividade é um jogo/brincadeira realizada no pátio da escola.

**Profa.:** *Agora nós iremos fazer aquela atividade em que vocês terão que localizar o par (formar pares dos animais). Então, terão duas personagens iguais. Cada criança terá nas suas costas colado um animal (personagens de uma das apostilas de um projeto que está sendo trabalhada na escola).*

A professora explica que a brincadeira será no pátio [A sala da professora fica de frente para o pátio.], mas que antes conversariam sobre as regras do jogo. A regra é não falar durante o jogo. Não pode falar. Então, vocês irão organizar-se e procurar os pares (a figura de dois animais iguais), mas sem usar a voz. E, assim, a professora chamou um aluno de cada vez e fixou nas costas de cada um deles uma ficha com a figura de uma personagem (animais) e pediu que ficassem de costas para a parede até que fizesse o mesmo com todos. Em seguida, conduziu aos alunos ao pátio de modo que eles não pudessem visualizar as costas do colega. Ao chegar no pátio, pediu aos alunos que se sentassem no círculo. Auxiliou os alunos a se organizarem no pátio. Em círculo, os alunos conversavam, alguns tentaram visualizar a figura nas costas do colega, enquanto a professora foi solicitar a caixa de som e o rádio. Quando a caixa de som chegou, pediu aos alunos que se levantassem e que, de mãos dadas, esticassem o braço para dar um pouco de distância entre um e outro.

**Profa.:** *O que é que tem que achar? Escutem aqui, tem pares das personagens da história que vocês já conhecem nas costas de cada um de vocês. [Disse o nome de cada um das personagens da história].*

**Profa.:** *Bem, então, para achar o par, tem que ficar quietinho, não pode falar, senão atrapalha o jogo. E, quem for fazendo dupla/par, fica aqui do lado, isto é, sai do círculo. Então, vamos lá! Eu irei dizer: um, dois e três e quando eu disser – três, vocês se movimentam (todos ao mesmo tempo), sem falar e olhem nas costas do colega para ver quem faz o par com vocês.*

E, assim, quando a professora disse três, a brincadeira/jogo teve início.

As crianças movimentaram-se, falaram e olharam nas costas dos colegas. **Miguel** ficou parado no lugar, e o colega que tinha a mesma personagem que ele, achou-o e, assim formaram uma dupla/par. O colega deu a mão para Miguel, que sorriu, e logo soltou-lhe a mão e ficou ao seu lado, observando os outros que ainda estavam procurando sua dupla/par.

**João** ficou parado em seu lugar por alguns instantes. Em seguida, deu um passo para trás e olhou nas costas de um colega que estava ao seu lado no círculo e não identificou que era a mesma personagem dele. Depois disso, permaneceu em seu lugar, mas logo um colega que estava com a mesma personagem dele achou-o e, assim formaram uma dupla/par.

Depois de um tempinho, os colegas que já tinham formado par/dupla, começaram a conversar, a dar dicas para aqueles que ainda estavam procurando. A professora observava, e lembrou-lhes de que, nesse jogo, não podiam falar. Alguns minutos depois disso, a professora observa que todos já estavam com sua dupla/par e que alguns haviam soltado seu par e estavam andando pelo pátio (bem próximo).

**Profa.:** *Pronto. Formaram as duplas/os pares? É para ficar perto.*

Ao escutarem a pergunta, os alunos que haviam soltado a mão de seu par, retornaram até ele, apenas Miguel, que se movimentou um pouco sozinho e depois ficou sentado em um banco, bem próximo de seu par, ficou sozinho por alguns instantes.

**Profa.:** *Agora eu posso conferir as duplas? Como foi que vocês conseguiram se juntar?*

**Um aluno respondeu:** *Falando.*

**Profa.:** *Ah! Então podia falar?*

A professora foi até uma das duplas e perguntou-lhes como haviam formado a dupla. Um dos alunos disse que procurou pelo colega, olhando nas costas, até achar sua dupla/seu par.

Enquanto a professora percorreu algumas duplas para que contassem como as formaram, **Miguel** levantou do banco e foi até seu par/dupla e permaneceu ao seu lado (não saiu mais de perto do círculo e nem de perto de seu par/dupla).

Observa-se, nesse episódio, que Miguel aceitou formar dupla com um colega (geralmente, na sala de aula, quando a professora propõe atividades em dupla, esse colega é quem forma dupla com ele). Durante um momento, ele sentou-se em um banco que estava localizado de frente para os colegas, mas logo voltou a aproximar-se do colega que havia formado dupla com ele, o que mostra que as características da atividade, o incentivo da professora e o nível de desenvolvimento da criança se inter-relacionam, colaborando para sua participação. A realização da brincadeira se revela como uma experiência rica para a promoção da interação social e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Cabe destacar ainda, que é possível observar modificações e evoluções das funções intelectuais a partir das transformações emocionais vivenciadas nas atividades lúdicas. Conforme destacado por Vigotski (2009, p.25) “[...] a emoção parece possuir uma capacidade de selecionar impressões, ideias, imagens constantes com o ânimo que nos domina num determinado instante”.

Então, após percorrer algumas duplas, a professora disse aos alunos que iriam jogar mais uma vez, mas dessa vez **Deise** também iria participar, pois foi até o pátio e disse à professora que já havia terminado.

Para jogarem mais uma vez, a professora pediu aos alunos que ficassem parados, que não saíssem do lugar e percorreu aluno por aluno, retirando a ficha com a personagem e colocando em outro (substituiu as fichas com a personagem de cada par, para que jogassem novamente). Assim, trocou a personagem de cada um dos alunos e pediu que não saíssem de seu lugar, que não olhassem para trás e/ou nas costas do colega ao lado (eles estavam em círculo). Após terminar de organizar novamente, lembrou-lhes sobre a regra, enfatizou que deveriam segui-la – não falar, apenas olhar nas costas do colega para procurar a dupla quando ela sinalizasse o início do jogo.

**Profa.:** *Bem, nós vamos jogar de novo, mas agora, quem não respeitar a regra será tirado do jogo/brincadeira. Entenderam, que não pode falar?*

Os alunos, então, ficaram quietinhos. Alguns levaram a mão à boca.

**Profa.:** *Atenção. Já!*

As crianças movimentaram-se procurando seu par/dupla.

**Profa.:** *Olha! Não fala, hein!*

**Miguel** movimentou-se pouco até que um colega formou dupla/par com ele. Quando foi encontrado pelo colega, olhou para as costas do colega, sorriu e movimentou-se um pouco. Permaneceu de mãos dadas com seu par/dupla, por mais tempo do que da primeira vez em que o jogo foi desenvolvido; também, interagiu com outros colegas que chamaram.

**João** ficou parado no lugar, sorrindo, até que um colega formou dupla/par com ele.

**Deise** circulou bastante, procurando seu par/dupla, até que se encontraram. A professora, observou, fez algumas intervenções em relação ao silêncio e auxiliou alguns que lhe pediram auxílio, pois não estavam achando seu par/dupla, entretanto, a maioria dos alunos achou seu par/dupla: sozinho, sem auxílio. Quando terminou a segunda jogada, os alunos conversavam sorriam, e pulavam, inclusive Miguel, que interagiu (sorriu, pulou, deu as mãos, escutou o que o colega lhe dizia) com o colega que fez par/dupla com ele e ficou bem próximo dos demais colegas, isto é, não dispersou para outro lugar do pátio, sozinho.

**João**, apresentou um comportamento bem próximo do de Miguel nessa brincadeira, isto é, também conseguiu encontrar o par porque o colega que tinha a mesma personagem que ele, é que o achou.

**Deise**, que não havia participado na primeira vez em que a brincadeira foi executada (ficou na sala de aula, pois não havia terminado a lição), dessa vez participou e interagiu bastante com os colegas.

É importante mencionar aqui, que as videograções e os registros de campo reiteram que **Deise** se atrasava na realização de atividades e que frequentemente não concluía as atividades solicitadas. Sua falta de concentração e/ou sua distração foram recorrentes durante a realização das atividades propostas. A necessidade de intervenções diretas e frequentes por parte da professora Bia para que Deise realizasse as atividades mostraram-se nesse processo.

**Miguel**, teve um comportamento mais próximo dos outros colegas, isto é, dessa vez, não se afastou do colega com quem fez dupla, permaneceu de mãos dadas com ele, demonstrou alegria e, ainda, interagiu com colegas que estavam próximos a ele (sorriu, fez sinal com a cabeça, indicando que já estava com seu par).

Em um trecho da entrevista, a professora Bia exalta que o convívio escolar de Miguel na sala de aula do 1º ano do ensino comum revelou-se, na medida do possível, adequado e propício para que Miguel avançasse na interação social e na comunicação com os outros alunos, com ela e com outros profissionais da escola, indicando que a inclusão na escola de ensino regular oportunizou a ele possibilidades de desenvolvimento nesse contexto. Considera que a aprendizagem (apropriação dos conteúdos curriculares) ainda é algo difícil, mas que Miguel avançou em relação a sua interação com os colegas. Ela parece não se dar conta de que esse desenvolvimento interativo significa que Miguel está, de algum modo, aprendendo.

No que diz respeito à interação social, cabe destacar a necessidade de uma revisão e de superação da “falsa” ideia de que se pode ter uma melhora na interação, deixando-se simplesmente a criança no convívio com as demais, o que indica a necessidade de sair dos pequenos ajustes e pensar na classe como um todo. Na mesma linha, é imprescindível desmistificar a ideia de que a aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional especial tem limites predeterminados e/ou que segue um rumo muito diferente dos alunos ditos “normais”.

De modo geral, na brincadeira realizada nesse episódio, foi possível identificar mais uma vez, que a atuação da professora – explicar, orientar, oferecer dicas –, revelou-se importante que os alunos realizassem a atividade. Não obstante, a interação social com os colegas foi fundamental para que **Miguel** participasse – houve um envolvimento comum, na conversa, na execução dessa brincadeira.



Figura 2: Trabalho pedagógico com o lúdico: possibilidades de ressignificação  
Fonte: Bacco Jr. (2015)

Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento escolar seguindo a linha da preparação para o futuro, [...] (VIGOTSKI, 2009, p.122).

***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Minha intenção neste estudo norteou-se pelo propósito de estabelecer relações entre a realização de atividades lúdicas no contexto escolar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de imaginação, no sentido de um deslocamento do real e do vivido, para a produção de novas ações e elaborações, de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.

A utilização do lúdico na escola remonta às décadas iniciais do século XX, e, desde então, sua utilização pela/na comunidade escolar tem se efetivado de maneira indistinta, predominando, na maioria das vezes, a ideia de que as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem de habilidades e/ou de conteúdos escolares. De forma semelhante, os documentos da atual política de educação, ao preconizarem a Escola para Todos, enfatizam a necessidade de assegurar acessibilidade pedagógica (entre outras), recomendando que sejam utilizadas atividades lúdicas não apenas na etapa da Educação Infantil, como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda é comum encontrar na realização das atividades com jogos e brincadeiras no cotidiano educacional da Educação Infantil, a falta de investimento e/ou de incentivo ao imaginário e a criação, predominando a intenção de se introduzir conceitos escolares nas atividades lúdicas, conforme salienta Rocha (2005). De forma semelhante, Turetta (2013), ao discutir a realização de atividades com jogos e brincadeiras com alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas de Educação Infantil, aponta a falta de credibilidade no desenvolvimento da função imaginativa e cognitiva desses alunos. Sobre esse último apontamento, acrescenta-se a importância da transformação de concepções de ensino centradas no déficit e nas características estritamente orgânicas de alunos com deficiência intelectual, bem como a valorização da relação com o outro como possibilidade de desenvolvimento e de superação do déficit inicial.

Agrega-se aqui, a questão de que ainda há poucos estudos que discutem a questão do lúdico (mais especificamente, a relação da brincadeira e/ou do jogo com o funcionamento imaginativo) para crianças maiores – isto é, com crianças a partir da faixa etária das etapas posteriores à Educação Infantil – do Ensino Fundamental I em diante. Parece que já existe certo consenso acerca de que o “faz de conta” é

algo típico das crianças pequenas, o que de certa forma colabora para o reconhecimento dessa modalidade de brincadeira na Educação Infantil (embora isso não seja garantia de que haja qualidade nas experiências lúdicas nessa etapa escolar). Contudo, a forma como essa brincadeira vai se transformando é pouco observada e discutida, carecendo de maior investigação, haja vista que a brincadeira se modifica, ganhando novas e complexas elaborações – jogos mais sofisticados, perspicácia, ironia – isto é, outras características vão se agregando nesse lúdico.

As interpretações de Vigotski (2000) e seus seguidores Elkonin (2009) e Leontiev (2014), contribuem para o entendimento das relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que esses autores corroboram a perspectiva de que o brincar não é uma atividade espontânea e/ou natural, mas sim, uma atividade objetiva, na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos, imaginando e criando novas formas de agir sobre o mundo. Nessa perspectiva, nas brincadeiras e/ou nos jogos, são ensejados processos de relações interindividuais – culturais –, o que pressupõe aprendizagem social por meio de descobertas. A importância do jogo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, também é discutida por Elkonin (2009, p.143), ao apresentá-lo como “[...] uma atividade em que se opera o 'descentramento' cognoscitivo e emocional da criança”, reiterando a “[...] enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual”. O brincar já contém o germe para a aprendizagem escolar e, por isso, não é mera alternativa para a aprendizagem.

O brincar e/ou o jogar vão ganhando novos contornos e complexidades durante a vida do indivíduo – as atividades lúdicas configuram-se como um espaço importante para a troca de experiências, nas quais são ensejados movimentos entre planos imaginários e reais. É nessa perspectiva, que a atividade lúdica não pode ficar restrita a uma atividade tipicamente da infância, reiterando-se a necessidade de compreensão e aprofundamentos por parte do sistema e da comunidade escolar, para que as atividades lúdicas possam ser articuladas aos conteúdos curriculares na sequência dos anos escolares.

Na pesquisa aqui relatada, as observações confirmam que, embora as salas de aula tenham momentos de atividades lúdicas na rotina escolar, esses momentos são escassos, ou seja, encontramos poucas atividades lúdicas nas salas de aula

pesquisadas – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I –, que podemos chamar de realmente atividade lúdica na perspectiva teórica que norteou esse estudo – o lúdico como universo de significação e ressignificação, como atividade que favorece e promove a expansão do universo cultural. Essa dificuldade de encontrar esses momentos nas práticas pedagógicas revela que muito pouco está sendo realizado de atividades lúdicas na escola de ensino regular, na etapa escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, a partir do 2º ano. Nesse ponto, alguns episódios revelam o quanto essa tarefa foi complexa.

As análises dos dados permitem afirmar que, quando existe realmente possibilidade de uma atividade lúdica na escola – isto é, quando o lúdico é valorizado como possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores –, as crianças com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento mostram participação, envolvimento, interesse e criam “coisas”, mostram não só comportamentos imitativos, mas comportamentos que vão acima daquilo que já é conhecido. Por exemplo: no episódio 1 - **“Representando papéis: o jogo dramático na sala de aula”**, quando Beto (aluno com síndrome de Down) imita a personagem “Cuca”, ele está criando “coisas” novas, até imitando um contexto que ele já tinha visto, mas ele traz para esse momento da atividade, a representação, isto é, algo simbólico. E, no episódio 11 - **“Brincando de encontrar pares”**, quando Miguel (aluno que apresenta dificuldades de comunicação e interação social) consegue interagir com os colegas, participando do jogo.

Como foi argumentado, as vivências ensejadas nas atividades lúdicas promovem o desenvolvimento da função psíquica superior da imaginação, incidindo no estabelecimento de outras funções psíquicas superiores que se transformam de modo inter-relacionado. A imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, ao transformar-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao mostrar-se capaz de imaginar o que nunca viu – com base em relatos e descrições alheias –, assimila experiências históricas e/ou sociais, a partir de sua própria experiência, bem como pode reconstruí-las e expandi-las (VYGOTSKY, 1995b).

Vários processos são fundamentais na infância – o refinamento da percepção, o aprimoramento da memória e a expansão da cognição. Naturalmente

outras esferas de atividade promovem esses processos, mas no brincar (e na atividade lúdica de forma geral) eles se complexificam pelo modo como remetem ao real e ao imaginativo. O autor afirma a importância dos ganhos da percepção e da memória na organização interfuncional na infância, ganhos que *exigem* a elaboração dos planos da realidade e da imaginação.

Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades lúdicas criam possibilidades para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais estão interligadas. Dessa forma, se ocorre o desenvolvimento da imaginação, concomitantemente, temos um desenvolvimento geral de tudo que é função psíquica superior. É nessa perspectiva que, neste estudo, defendo que, na escola, brincar e/ou jogar permitem que os alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros se manifestem, assim como os demais alunos, podendo arriscar, acertar e, ainda, demonstrar aquisições e aprendizagens que talvez não pudessem ser percebidas em outras atividades.

Conforme a perspectiva histórico-cultural, as relações sociais criam possibilidades para a troca de saberes e conhecimentos com os outros, e, conseqüentemente, nessa partilha é possível a adaptação de conceitos e objetos de forma a adequá-los a sua própria realidade. O desenvolvimento de atividades lúdicas, com alunos que, muitas vezes, são considerados incapazes de abstrair e criar, pode propiciar a ajuda necessária para que superem suas dificuldades, vivenciando experiências concretas do mundo e da cultura. Isso ratifica a ideia de que o brincar da criança com deficiência é essencial para seu desenvolvimento e não uma mera alternativa de atividade com conseqüências secundárias.

Outro ponto importante revelado nas análises dos dados é que na realização das atividades lúdicas, sempre que as professoras incentivam, orientam, fazem junto, é possível perceber que os alunos mostram-se mais engajados. E, é esse engajamento que permite o enriquecimento da imaginação e da criatividade, trazendo ganhos à cognição. Fica clara a questão de que, sem apoio e/ou intervenção na realização das atividades lúdicas, corre-se o risco de que estas assumam um papel secundário e que se deixe de investir no caráter simbólico da atividade.

As entrevistas realizadas com as professoras revelam concepções que precisam ser superadas. São elas: a concepção utilitarista e/ou instrumentalista – o lúdico como suporte e/ou estratégia para a aprendizagem de conteúdos escolares – e não como rica em si mesma para o desenvolvimento integral do aluno; e, a concepção reducionista e/ou simplista – o lúdico como um momento de descontração, relaxamento. Entendo que essa superação contribuirá, de um lado, para eliminar a ideia do “senso comum pedagógico” que se formou no entorno do uso das atividades lúdicas (a brincadeira de faz de conta e/ou jogo dramático, a música, o desenho, a pintura e a literatura infantil) no espaço escolar; e, de outro, para romper com a visão tradicional de que a brincadeira é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

Os dizeres das professoras demonstram ainda, que elas não têm clareza sobre o papel da função imaginativa para o desenvolvimento infantil. Elas usam as atividades lúdicas, criam algum espaço para a brincadeira imaginária, mas não conseguem explicitar o motivo pelo qual o fazem.

Identificamos, pelo menos na fala de uma das professoras, que ocorrem sentimentos contraditórios em relação à utilização do lúdico. Ao mesmo tempo em que consegue ver a importância das atividades lúdicas para a participação e o envolvimento dos alunos, sente-se insegura por conta da cobrança de conteúdos que devem ser desenvolvidos (o currículo escolar), haja vista que precisa preparar os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I para que tenham um bom desempenho na Provinha Brasil (Avaliação da Alfabetização Infantil) instituída pelo Sistema Nacional de Ensino, uma cobrança externa. Então, de certa forma, as cobranças para “treinar habilidades” inibem e/ou pouco colaboram para o desenvolvimento das funções imaginativas e criativas. O sistema educacional pode colaborar nessa questão, por exemplo, trazendo para as propostas de formação de professores (inicial e continuada), uma noção ampliada do lúdico, para que tipos mais desenvolvidos de brincadeiras sejam desenvolvidos e para que se possa pensar e inserí-los na sequência dos anos escolares.

Os dados analisados reforçam que o que torna a atividade lúdica é a maneira como a brincadeira/jogo de faz de conta e/ou jogo dramático, a música, o desenho, a literatura infantil, são realizados, bem como o que imprime qualidade às

atividades lúdicas no cotidiano educacional (o caráter lúdico de uma ação reside na maneira como é realizado). Por esse motivo, considero que não basta introduzir as atividades lúdicas nas práticas pedagógicas. Isso não é condição para que sejam valorizadas as relações entre imaginação e cognição. Mesmo considerando que a brincadeira e/ou o jogo possam auxiliar o professor a tornar os conteúdos escolares mais interessantes, a realização das atividades lúdicas na escola precisa caminhar na direção de explorar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – o incentivo às operações mentais, a imaginação e criatividade –, colaborando para o desenvolvimento integral do aluno. E, a qualidade das aquisições propiciadas nas atividades lúdicas depende fortemente da atuação do professor, de como ele propõe, investe, e avalia a atividade.

Pensar e fazer o uso das atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo que essas atividades não sejam descaracterizadas, pode levar a uma real valorização de seu uso na escola e permitir que modos mais complexos de atividades lúdicas estejam presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos escolares subsequentes. Para isso, é preciso conceber essa atividade a partir de seu valor intrínseco, isto é, como uma forma de apropriação de novas formas culturais de conduta e de reconstrução de relações da vida social. Também, a ideia simplista de que a brincadeira é uma atividade oposta ao “trabalho” e que é “coisa de criança pequena”, ainda carece de superação e de estudos que discutam sobre isso, uma vez que a atividade lúdica também é realizada em alguns momentos na vida adulta.

Proposições como essas, derivadas da matriz teórica aqui assumida, permitem afirmar que a noção de lúdico pode ser ampliada, isto é, não precisa ficar restrita à criança pequena, sendo possível pensar no lúdico como algo que vai muito além das etapas iniciais da educação básica (a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental).

O estudo realizado mostra a relevância de pensar as atividades lúdicas a partir de concepções da abordagem histórico-cultural. Revela a necessidade de mudanças significativas no modelo educacional, que superem os pequenos ajustes hoje realizados, e que tragam ganhos para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.

Pensar o lúdico não apenas como algo próprio da Educação Infantil, mas como algo que pode acompanhar a dinâmica dos processos de ensino nos anos posteriores do Ensino Fundamental, significa criar um modelo de escola diferente do atual, que se intitula um sistema educacional inclusivo, mas que continua privilegiando um ensino cujas práticas recaem fortemente no “treino de habilidades” e na preparação do aluno para responder “corretamente” a provas e exames de aptidões. Um sistema que instiga a competição e a individualidade, e que exclui aqueles que não se enquadram no padrão. Esse modelo de escola vigente, não pode contemplar o diferente e respeitar a diversidade. Nesse modelo, também não se tem a preocupação com o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa dos alunos, funções intelectuais ensejadas nas atividades lúdicas. Como o lúdico pode ter espaço nesse cenário? Na contramão dessas fragilidades, a criação de um modelo de educação diferente, que valorize a imaginação e a criação, poderá abrir espaço para que o lúdico possa assumir efetivamente um papel importante no processo de escolarização, trazendo ganhos não só para os alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento, mas para todos os alunos, possibilitando a transformação tanto da função imaginativa, quanto de todas as funções psíquicas superiores.

## ***REFERÊNCIAS***

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed., São Paulo: Scippicione, 1995.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual Criança? In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.73-86.

ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em estudo**. vol.17, n.4, pp.699-709, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000. p.1-9.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, abr., p.9-25, 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed., Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p.39-67.

BACCO JUNIOR, Arnaldo Martinez de. Atividade lúdica e situação imaginária. Pintura. Papel, A4, 2015. Cedida pelo autor.

BACCO JUNIOR, Arnaldo Martinez de. Trabalho pedagógico com o lúdico: possibilidades de ressignificação. Pintura. Papel, A4, 2015. Cedida pelo autor.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Lev Semionovitch Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. Maringá-PR: EDUEM, 2008. p.91-111.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (Orgs.). Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.33-46.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012. 48p.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 18, n. 1, p.141-154, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p.149-164.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CHINALIA, Fabiana. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental**. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30, 2008, Caxambu-MG. **Anais...**

Caxambu-MG, ANPED, 2008. Disponível em:

<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental:** focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DAINÊZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, vol.40, n.4, p.1093-1108, 2014.

DE CARLO, Marusia M. R. do Prado. **Se essa casa fosse nossa...:** instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.33-49.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES – EDUCAÇÃO INCLUSIVA : DIREITO À DIVERSIDADE, 3, Brasília-DF, 2006. **Anais...** Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Especial-SEE, Brasília-DF, 2006.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais.

**Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p.7-15, set. 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed., Campinas, Autores Associados, 2007. p.21-48.

FREITAS, Ana Paula de. **Zona de Desenvolvimento Proximal:** a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP, 2001.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p.411-430, 2012.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. 1.ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p.9-25, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3262200000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.69-92.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, Significado e Conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, Unicamp, v. 17, p.31-45, 2006. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_et al.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.833-849, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p.61-79, jul./set., 2011.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed., Campinas: Autores associados, 2007. p.49-68.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pironeira, 1994.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. p.13-24.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed., Campinas: Autores associados, 2007. p.5- 20

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.689-715, Oct. 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Universitária, 2012.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p.289-306, mai./ago., 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2014. p.119

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimal C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.153-165.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENDES, Enicéia Goncalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p.61-86.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.13-26

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p.293-302. jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; INTRA, Zinia Fraga. Quando o medo real impossibilita o jogo imaginário: a atividade lúdica e a criança com Síndrome de Down. **Revista FACEVV**. Vila Velha. Número 8. jan./jun., p.91-105, 2012. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo7.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27. 2004. Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t156.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Martha Kohl de. (Orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.55-64.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.13-31, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/55/50>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2. ed., 2007. p.93-120.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p.197-220, jul, 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA, Angelina Garcia. O jogo dramático por crianças com síndrome de Down. **Revista de Educação** – Faculdade de Educação de Pirassununga-FIAN, v.2, nº. 2, p.7-42, 1999.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. p.741-746.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semionovitch Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Sirgado Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p.45-78, jul., 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PINTO, Glaucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n.1, p.11-28, jan./abr., 2006.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação das crianças**. São Paulo: Ática, 6. ed., 1997.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librardi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**. 8. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (Re)configuração do nacional e a questão da diversidade. ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.87-108.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de; PINO, Angel. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RIO, Pablo Pereda. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.143-158.

SOUZA, Flavia Faissal de. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiências. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 34, 2011, Natal-RN. **Anais...** Natal-RN 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1122%20int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R.; BARTHOLO JUNIOR., Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 35, n. 126, p.689-698, set./dez. 2005.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **Crianças com necessidades educacionais especiais na atividade de brincadeira no contexto da Educação Infantil**. 135f, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2013.

UNESCO. Ministério da Educação e da Cultura. **Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz de conta da criança com síndrome de Down**. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIEIRA, Soraia da Silva Pedroso. **A constituição do sujeito com deficiência intelectual: um estudo das práticas na escola pública**. 2013. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Vitruval de Gestão de Iniciativas Sociais**, n.8. p.23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 02 jun.2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas del desarrollo de la psiqué**. Obras escogidas. Vol. 3. Madri: Visor,1995c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zóia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema dos processos compensatórios para o desenvolvimento da criança com retardo mental. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Havana, Cuba: Ed. Pueblo y Educacion, 1995a. p.101-120.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edição Comentada)

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2014, p.103-117.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Vol. 5. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas II**. 2. ed., Madrid: A Machado Libros. Traducción: José Maria Bravo, 2001a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia**. LaHabana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989. (Obras Completas, tomo 5)

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **La ymaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispanicas, 1995b.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº. 92, p.62-69, 1995.

WERNER, Jairo. **Saúde & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

***APÊNDICES***

---

**Apêndice A - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Diretor(a)/Coordenador(a)/Professores****NOME DA PESQUISA: ATIVIDADES LÚDICAS E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL****PESQUISADOR RESPONSÁVEL**  
Fabiana Chinalia  
UNIMEP-Piracicaba/SP**ORIENTADOR RESPONSÁVEL**  
Maria Inês Bacellar Monteiro  
UNIMEP-Piracicaba/SP**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº. \_\_\_\_\_, (professor, diretor, coordenador, etc.) da escola “ ”, localizada no município “ ”, declaro estar ciente e autorizo a utilização das filmagens e gravações em vídeo e em áudio (entrevistas) realizadas no projeto de pesquisa “**Atividades lúdicas e os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**”. Este projeto de pesquisa é relativo ao projeto de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP/Piracicaba, de Fabiana Chinalia.

Considerando que a escola de ensino regular adentrou o século XXI com o grande desafio de investir em práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão escolar de alunos com deficiência, o objetivo deste estudo é investigar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino regular, focalizando as contribuições da utilização de metodologias que priorizam atividades lúdicas junto ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O objetivo é caracterizar a formação dos professores e o que dizem em relação às atividades lúdicas no contexto da sala de aula inclusiva, observar o desenvolvimento das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula, identificando as atividades lúdicas realizadas junto aos alunos e caracterizar a atuação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades lúdicas propostas.

Este projeto justifica-se por tentar oferecer, após sua realização, contribuições para a efetivação de práticas e recursos pedagógicos que favoreçam o processo de inclusão de sujeitos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, sendo estes os benefícios esperados. Os dados serão provenientes de entrevistas gravadas em áudio com os professores dos alunos com deficiência intelectual e/ou com insucesso escolar (dificuldades acentuadas de aprendizagem), inseridos na escola regular, bem como por filmagens em vídeo dos alunos, participando das atividades escolares.

**Tenho conhecimento de que este projeto não oferece riscos aos participantes, já que se trata de análise de entrevistas, bem como análise da filmagem de atividades que já ocorrem comumente nas escolas.** Todas as etapas do projeto, bem como seus resultados serão relatados periodicamente para os participantes e seus responsáveis. Além disso, tenho conhecimento de que os responsáveis pelo projeto encontram-se à disposição para explicar e responder a quaisquer dúvidas e esclarecimentos sobre o projeto e sua metodologia para os participantes e seus responsáveis. **Não haverá gastos durante a pesquisa e nem danos, pois todas as atividades ocorrerão durante a participação dos sujeitos na escola.**

Tenho a liberdade de recusar ou retirar este consentimento em qualquer momento, sem penalização alguma, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos.

As pesquisadoras responsáveis garantem-me o sigilo e a privacidade dos sujeitos gravados e filmados, bem como garantem que a participação não trará riscos, desconfortos físicos ou morais e nem ônus financeiro.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas em áudio ou vídeo e que os dados poderão ser utilizados, de forma sigilosa, para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados a dúvidas que posso ter.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

**(Termo a ser assinado por diretor, coordenador e professores sobre a participação nas videograções e nas entrevistas)**

---

**Apêndice B - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa – Pais e/ou Responsáveis****NOME DA PESQUISA: ATIVIDADES LÚDICAS E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL**  
Fabiana Chinalia  
UNIMEP-Piracicaba/SP

**ORIENTADOR RESPONSÁVEL**  
Maria Inês Bacellar Monteiro  
UNIMEP-Piracicaba/SP

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº. \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, que frequenta a escola “ ”, localizada no município “ ”, declaro estar ciente e autorizo a utilização das filmagens e gravações em vídeo e em áudio realizadas no projeto de pesquisa **“Atividades lúdicas e os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental”**. Este projeto de pesquisa é relativo ao projeto de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP/Piracicaba, de Fabiana Chinalia.

Considerando que a escola de ensino regular adentrou o século XXI com o grande desafio de investir em práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão escolar de alunos com deficiência, o objetivo deste estudo é investigar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino regular, focalizando as contribuições da utilização de metodologias que priorizam atividades lúdicas junto ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O objetivo é caracterizar a formação dos professores e o que dizem em relação às atividades lúdicas no contexto da sala de aula inclusiva, observar o desenvolvimento das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula, identificando as atividades lúdicas realizadas junto aos alunos e caracterizar a atuação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades lúdicas propostas.

Este projeto justifica-se por tentar oferecer, após sua realização, contribuições para a efetivação de práticas e recursos pedagógicos que favoreçam o processo de inclusão de sujeitos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, sendo estes os benefícios esperados. Os dados serão provenientes de entrevistas gravadas em áudio com os professores dos alunos com deficiência intelectual e/ou com insucesso escolar (dificuldades acentuadas de aprendizagem), inseridos na escola regular, bem como por filmagens em vídeo dos alunos, participando das atividades escolares.

---

**Tenho conhecimento de que este projeto não oferece riscos aos participantes, já que se trata de análise de entrevistas, bem como análise da filmagem de atividades que já ocorrem comumente nas escolas.** Todas as etapas do projeto, bem como seus resultados serão relatados periodicamente para os participantes e seus responsáveis. Além disso, tenho conhecimento de que os responsáveis pelo projeto encontram-se à disposição para explicar e responder a quaisquer dúvidas e esclarecimentos sobre o projeto e sua metodologia para os participantes e seus responsáveis. **Não haverá gastos durante a pesquisa e nem danos, pois todas as atividades ocorrerão durante a participação dos sujeitos na escola.**

Tenho a liberdade de recusar ou retirar este consentimento em qualquer momento, sem penalização alguma, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos.

As pesquisadoras responsáveis garantem-me o sigilo e a privacidade dos sujeitos gravados e filmados, bem como garantem que a participação não trará riscos, desconfortos físicos ou morais e nem ônus financeiro.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas em áudio ou vídeo e que os dados poderão ser utilizados, de forma sigilosa, para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados a dúvidas que posso ter.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_

**(Termo a ser assinado por pais ou responsáveis pelos alunos)**

## **Apêndice C - Roteiro da entrevista com as professoras**

### **“Questionário”**

#### **Entrevista com as professoras**

1. A história do(s) aluno(s) com deficiência e/ou considerado(s) caso(s) de inclusão escolar. Dia a dia na escola.
2. Sentimentos ao tomar conhecimento de que seria professora desse(s) aluno(s).
3. Apoios recebidos (de quem?).
4. Ações e/ou recursos utilizados na escola.
5. Percepções sobre a(s) necessidade(s) aluno(s).
6. Momentos e/ou uso de atividades lúdicas na rotina escolar.
7. Papel da brincadeira no desenvolvimento da criança.
8. Expectativas em relação ao(s) aluno(s).
9. Atividades lúdicas realizadas no semestre.

## Apêndice D - Dados da Entrevista com a Professora Sofia (2º ano)

### 1. A história do(s) aluno(s) com deficiência e/ou considerado(s) caso(s) de inclusão escolar. Dia a dia na escola

*R: O Beto ingressou na escola de ensino de regular no ano de 2012, com 10 anos de idade; ele nunca tinha frequentado uma escola de ensino regular antes; então, nesse ano foi inserido/frequentou o 1º ano. Pelo que eu percebi, houve um desejo muito grande por parte da mãe, que Beto frequentasse a escola de ensino regular. E a mãe “lutou” muito para que Beto tivesse uma cuidadora para acompanhá-lo durante todo o período escolar, pois comentou com a coordenação e com a professora sobre a dificuldade de Beto em relação a aceitar limites. Logo que ingressou, Beto demonstrou um comportamento um tanto arredo – dificuldade de socialização, de interagir com os colegas, de atender a algumas ordens. Assim, começamos um trabalho com Beto com “a cara e a coragem”, porque não tinha material adaptado nenhum pra ele; como a gente sabe que tem, é o professor que tem que fazer mesmo; só que eu tinha... O Beto sempre foi muito bem-vindo.*

### 2. Sentimentos ao tomar conhecimento de que seria professora desse(s) aluno(s)

*R: Eu não me assustei porque eu tinha tido uma experiência anterior. Eu fiz um curso, então, eu já sabia que o progresso deles é um pouco lento, devagar. Mas, tanto eu como o Beto, fomos agraciados por eu já ter tido a experiência de ter trabalhado com uma criança com síndrome de Down em uma outra escola. E, quando fui professora dessa criança, tive a oportunidade de fazer um curso com um médico pediatra que tem uma clínica especializada, com profissionais da saúde (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo) que atuam especificamente com síndrome de Down; em determinado momento do ano, é oferecido um curso nessa clínica, um curso para pais, professores e outros profissionais interessados em conhecer e/ou trabalhar com crianças com síndrome de Down. Então, eu fui, essa escola me proporcionou participar, e eu fui junto com a mãe desse aluno com síndrome de Down (não com a mãe do Beto) e com outros profissionais. E lá eles usam uma metodologia... existe todo um processo, eles buscaram, é americano; trabalha-se com um material, que são: 4 fôrmas de madeira – uma linha grande e uma linha pequena; e, uma curva grande e curva uma pequena –, onde (sic) a partir dessas 4 fôrmas, eles vão formar o alfabeto todinho. Então, começa-se montando no chão o alfabeto; e, eu usei no ano passado com o Beto; porque eu tinha na outra escola, então, eu trazia para cá. Então, por exemplo: linha grande, linha grande e linha pequena, formam a letra A e, assim sucessivamente; o B, linha grande e curva pequena, curva pequena; e, isso faz com que o Down memorize e guarde a forma das letras. Então, foi o primeiro passo que eu fiz com o Beto: começamos pela letra “B” do nome dele. Então, você vê que hoje ele faz o nome todo, mas precisou-se de quase um ano trabalhando com ele letra por letra e, às vezes, a aceitação dele não era boa, ele empurrava e dizia: “não, não... sai, sai!” Então, ficava um pouco difícil e, também, ele se cansava. Então, foi assim: em muitas atividades, a gente (sic) se surpreendia, pois a gente via que ele tem a capacidade dele, o limite dele; só que a gente (sic) fica muito ansiosa; por essa ansiedade do professor em querer ver resultados e, na sala de aula, os outros alunos estão andando, avançando, e é preciso dar conta de todos. Então, as atividades com Beto eu sempre fazia de forma paralela ao conteúdo desenvolvido com os outros alunos, porém no limite dele.*

### 3. Apoios recebidos (de quem?)

**R:** *Então, eu considero a cuidadora um apoio recebido para a inclusão de Beto, um apoio bem-vindo, principalmente nas situações extra sala de aula. E, também, recebo apoio da coordenação, da assessora técnica educacional para providenciar alguns materiais que solicito. Também, Beto frequenta o Atendimento Educacional Especializado (a Sala de Recurso Multifuncional) da escola, uma vez por semana, faz atividade na sala de recurso. Então, é assim, tudo que até hoje precisou (sic) a escola incluiu de forma que me ajuda. Então, considero que tenho apoio humano e pedagógico. Logo que a mãe procurou a escola e matriculou Beto, ela própria solicitou junto ao município que ele tivesse uma cuidadora devido, (sic), justificando seu comportamento arredo e sua dificuldade em aceitar limites. A cuidadora foi solicitada para acompanhá-lo ao banheiro, no horário de recreio, pois eu (professora) não poderia deixar a sala para acompanhá-lo nesses momentos. A cuidadora de Beto é uma estagiária do curso de Pedagogia. Então, é uma cuidadora para auxiliá-lo nos momentos extra sala de aula e, no interior da sala de aula (no aspecto pedagógico), eu passo algumas orientações a ela para que ela acompanhe, cuide da realização da atividade proposta. Por exemplo: toda atividade a ser realizada com ele, sou eu que preparo, eu é que oriento; a cuidadora está ali ao lado dele, cuidando; às vezes, realizo as orientações novamente para que ele faça a atividade. Também, algumas vezes, ela me ajuda a preparar atividades: ela pesquisa, ela prepara juntamente comigo e, no final, passo as orientações para ela realizar com ele. Em relação à aceitação da cuidadora por parte de Beto, muitas vezes, eu percebi que ele não aceitava a orientação, a intervenção dela; ele queria eu (sic) ali perto dele e só realizava a atividade sob minhas orientações. Eu percebo que ele me respeita muito. Assim, eu acho que sem a cuidadora a inclusão do Beto na sala de aula não daria certo. Porque, por exemplo, ele sai pela porta afora – ele quer sair um pouco da sala de aula –, tem que cuidar para ele não sair da escola. E, também, porque não posso ficar o tempo todo realizando atividades apenas com ele, os outros alunos me chamam, a classe fica falante, eles vêm até mim, eles também querem eu (sic) ali próximo a eles, acompanhando-os, enquanto realizam a atividade. Então, eu acho isso difícil na inclusão, porque você tem a classe para conduzir e tem esse aluno também ali.*

### 4. Ações e/ou recursos utilizados na escola

**R:** *Ficamos preocupados com as atividades para o Beto. Então, buscamos um material da Educação Infantil adotado no município; e, também foi fornecido pela Prefeitura, a Secretaria Municipal me mandou esse material para ele, porque ele não viu esse material, ele não frequentou a Escola Infantil regular. Em seguida, o que eu fiz foi conhecer, explorar e ver o que seria possível adaptar desses materiais para o Beto; e, também, há algumas atividades que eu monto no computador. Por exemplo, também utilizo com ele alguns jogos que recebemos do Governo Estadual; livros infantis, também tenho um acervo na sala de aula, pois ele adora história (ela adora os clássicos), é difícil convencê-lo a escutar, manusear outros livros. Também, materiais como: sucata, a gente usa muito com ele pra trabalhar coordenação motora fina, colagem, o picar, o rasgar, o amassar. Então, isso ele adora. Agora, eu acho que falta um pouco trabalhar com ele o lúdico fora da sala de aula – jogos – arremessar, pular, contar, agrupar, entre outros; às vezes, a gente consegue fazer isso em sala de aula quando, tem por exemplo: uma atividade como: “A toca do Coelho”, aí ele participa, e ele é inserido. Então, eu percebo que nessa parte a gente tem que buscar.*

### 5. Percepções sobre as necessidades do aluno

**R:** *Para o Beto desenvolver atividades, é preciso ter alguém do lado dele, sozinho ele não trabalha. Para eu estar o todo tempo do lado dele, é complicado por causa da sala, dos outros alunos. Não é sempre que eu posso colocar a cuidadora de Beto para acompanhar*

as atividades com os demais alunos e ficar apenas com o Beto. Eu acredito que Beto teria que ter mais atividades fora da sala de aula, mas não sei como e nem como fazer, porque quando se prepara algo para ele (uma atividade) e ele não quer fazer, ele fica na carteira, alheio; então, eu penso que, para o futuro dele, ele para outro ano escolar e, aí? Acho que ele precisa de atividades que favoreçam sua independência, a autonomia, não apenas na leitura e na escrita, pois ele precisa disso para a vida. A linguagem dele é bem comprometida, ele não fala frases, ele fala palavras, então você precisa ir reunindo o que ele diz e montar, descobrir o que ele está falando. Essa comunicação com ele não é fácil, pois ele não mantém o diálogo.

## **6. Momentos e/ou uso de atividades lúdicas na rotina escolar**

**R:** Faço uso do lúdico (histórias infantis, desenho e pintura). Acho que precisaria de muito, muito mais. Mas, no primeiro ano, devido à faixa etária, trabalha-se bastante com o lúdico, tinha mais tempo para fazer isso; já, no segundo ano, é um número tão grande de conteúdo que tem que ser trabalhado com os alunos – a questão da escrita, da leitura, transcrição das letras, provas; além de projetos que temos que trabalhar, desenvolver com os alunos, provinhas aplicadas pelo governo no final do ano; por isso, tive que diminuir as atividades com o lúdico. Tem uma cobrança para desenvolver tudo isso. Então, inclusive com o Beto, eu entendo que as atividades com o lúdico são importantes para ele. Então, por conta de todo conteúdo e dos projetos que tenho de desenvolver no 2º ano, eu acabo utilizando o lúdico mais nos momentos em que sobra tempo. Por exemplo, quando utilizo jogos, observo a importância e a necessidade das crianças, nessa faixa etária, entrarem em contato com as regras – o ganhar/o perder (que é uma dificuldade pra eles nessa faixa etária), de seguir a ordem do primeiro, do segundo. Acredito que utilizar o lúdico na sala de aula favorece aquisições, aprendizagens; o lúdico auxilia no processo de aprendizagem, de conceitos. Tem um projeto que eu desenvolvo com eles, que tem muitas atividades com brincadeiras que desenvolvem a atenção, a cooperação, o vencedor (sic), a autoestima, a concentração. Trabalho com história diariamente; só que é assim, eu preciso chamar muito para o Beto, (sic) preciso fazer com que fique atento o tempo todo. Eu percebo que para que ele fique atento precisa ser quase que individualmente, pois quando eu estou no contexto da história, por exemplo, ele já está dispersando, querendo ver outra coisa. Também, faz parte da rotina as músicas – ele participa bastante. Achei muito produtiva uma atividade que eu fiz com música – foi colocada uma letra nas costas de cada criança e conforme a música e o comando, eles deveriam encontrar a letra; então, observei que eles, conseguiram aprender o alfabeto brincando. A parte que eu mais consigo o pedagógico, com o Beto, é quando utilizo as histórias infantis e a música; ou, a parte da escrita, quando ele vai à lousa – então, quando ele vai à lousa e ele vai escrever, todos estão voltados para ele, e a sala participa..., estão aprendendo juntos, e Beto está ali, ele gosta, eu percebo que nesse momento ele interage com a sala. Também, para que ele conhecesse os colegas, trabalho com o ajudante do dia – nesse dia, ele entrega e leva materiais para os alunos.

## **A inclusão de Beto no grupo, por meio das atividades lúdicas**

Eu já trabalhei, por exemplo, com atividade (atividades bem comum) – por exemplo, estamos brincando com massinha – com a massinha nós vamos desenvolver letrinhas, aí eu consigo agrupá-lo. Mas, não é sempre que eu consigo que Beto tenha interação com outros colegas. Observo que Beto gosta de estar em destaque. Por exemplo, muitas vezes, nos momentos em que eu estou trabalhando com contação de história, ele vem até a frente da sala, então consigo nesses momentos....se for fazer personagens, por exemplo, inseri-lo de forma favorável com os outros alunos (dramatizar uma personagem da história). Também, na dança, é possível incluir ele (sic) com demais alunos. Porém, na dança, por exemplo: ele

só dança comigo ou com a cuidadora; então, eu percebo a dificuldade dele em socialização, interação com os outros colegas. Percebo isso, também, em atividades no pátio. Os colegas querem brincar com ele, porém a brincadeira dele é assim: quando vão até ele, a brincadeira dele é diferente, isto é, ele vai para cima como se fosse um “bicho” (dramatizando), por exemplo, para assustar, mas não consegue reproduzir uma brincadeira comum, da idade da sala e trocar com os colegas da classe. No geral, eu percebo que, no lúdico, ele consegue muitas coisas. Mas Beto tem muita dificuldade para acompanhar o currículo da classe da escola do ensino regular, por isso, para ele, as atividades são diferentes, adaptadas, já que para ele é difícil acompanhar as atividades propostas para o 2º ano.

## **7. Papel da brincadeira no desenvolvimento da criança**

**R:** Considero que brincadeira nessa faixa etária, é essencial, porque brincando, muitas vezes, as crianças vão memorizar e aprendem muito mais. Então, a gente acaba “brincando”.... “brincando” cantando uma música; “brincando” lendo um texto, porque você acaba fazendo encenações; a brincadeira é importantíssima; por isso, que eu acho que às vezes que o conteúdo é tanto que eles poderiam enxugar um pouco e deixar a criança brincar mais. Então, você precisa ficar em cima daquele “monte” de conteúdo e acaba deixando aquilo que é tão importante nessa fase. Porque eles pedem para brincar... de massinha, por exemplo.

## **8. Expectativas em relação ao(s) aluno(s)**

**R:** O Beto teve progressos. Também, em relação ao fato de Beto permanecer na sala de aula apenas até às 9h30 (horário em que os alunos vão para o recreio) eu acho que ele perde – perde as aulas de Educação Física, Arte e Inglês, que são as 3 aulas ministradas por especialistas nessa área de conhecimento, essas aulas são após o recreio. Acho que ele tem que estar aqui na escola de ensino regular. Acho que até que demorou muito; às vezes, penso que se ele estivesse frequentando a escola de ensino regular há mais tempo, talvez algumas dificuldades que ele apresenta hoje já poderiam ter sido sanadas – sua comunicação e sua independência, por exemplo, sua aprendizagem em geral. Sinto um pouco de dificuldade em manter contato com a família e acho isso muito importante, pontuar os progressos de Beto com a família. No começo, por exemplo, a mãe precisa ficar com ele até ele chegar. Hoje, ele já vem de ônibus e/ou de mototáxi, isso é um progresso. Acho que Beto precisa ter/desenvolver um bom relacionamento com todos da escola, não apenas comigo.

## **9. Atividades lúdicas realizadas no semestre**

**R:** Até o final do ano, continuarei utilizando o lúdico com o Beto; os jogos enviados pelo Governo Estadual – é possível fazer adequações. A cuidadora de Beto montou um jogo com sucata que ela pesquisou e será possível para trabalhar com ele. Estamos pensando em jogos para trabalhar com sílabas e palavras, é algo que vai gostar muito: o quebra-cabeça, por tem encaixe. Eu acho importantíssimo trabalhar a coordenação motora dele. Em certos momentos, eu irei trabalhar esse jogo apenas com ele, enquanto os demais alunos realizam as atividades, pois junto com a sala ele pouco faz. Uma atividade com escrita e até mesmo com pintura, Beto realiza apenas uma e já não quer mais, por isso, é mais o lúdico (o objeto jogo/brinquedo, o livro infantil) e individualmente para ele não dispersar. Os outros alunos me cobram, às vezes, porque ele está jogando e eles não.

## Apêndice E - Dados da Entrevista com a Professora Bia (1º ano)

### 1. A história do(s) aluno(s) com deficiência e/ou considerado(s) caso(s) de inclusão escolar. Dia a dia na escola

**R:** *O que eu sei da história de inclusão escolar do Miguel é que, no ano passado (2012), ele frequentou a Educação Infantil, mas se recusava a entrar na sala de aula. A estagiária/cuidadora ia buscá-lo no portão da escola e entrava junto com ele. Parece que ele ficava mais no parquinho, no computador, e pouco permanecia na sala de aula; as informações também são de que ele não interagia, e o que nós sabemos é que o Miguel, hoje, é bem diferente daquele que disseram que ele foi na Educação Infantil.*

A **Deise** – *Sabemos que quem cuida dela são os avós; ela tem um problema familiar muito sério. O irmão (mais velho que ela) apresenta problemas de comportamento seríssimos; são crianças com uma falta de estrutura familiar absurda; então, reflete na aprendizagem. Mas a Deise ainda está melhor que o irmão dela, que frequenta o 4º ano (nessa escola); a Deise já está com valor sonoro nas vogais, no 1º ano. Então, eu acredito que Deise tem chances de melhorar, pode ter mais sucesso que o irmão dela; pois ele, no 4º ano, está no nível de aprendizagem que ela está agora (no 1º ano).*

O **João** – *A gente sabe, que ele é uma criança que teve uma desnutrição muito forte, que ele e os irmãos foram retirados da família, eles frequentaram um educandário porque havia maus tratos, maus cuidados. Então, assim, atribui-se essa dificuldade de aprendizagem do João a essa desnutrição. Porque você vê: ele é pequenininho, ele tem todo aquele corpo franzino, ele tem fraqueza. E a dificuldade assim: é... as poucas informações que a gente trabalha com ele, você vai, você trabalha e quando você volta para fazer uma recapitulação, ele já não te desenvolve mais (tem dificuldade de assimilação, retenção); também tem dificuldade de organização espacial, temporal; falta muito. Ele chegou para mim na garatuja (sic). Então, a idade mental do João para mim é de uma criança que tem 4 anos, que está entrando na Educação Infantil. Considero que ele está nesse nível de desenvolvimento.*

### 2. Sentimentos ao tomar conhecimento de que seria professora desse(s) aluno(s)

**R:** *Logo no primeiro dia que eu me apresentei na escola, eu já fui informada do caso do Miguel. O Miguel é uma criança, que pelos laudos, ele tem.... ele se enquadra bastante na descrição da Síndrome de Asperger. Então, assim, foi um susto realmente... porque no próximo ano, eu completo 20 anos de carreira e trabalho com essa faixa etária (6 anos), já há todos esses anos; então, já trabalhei com uma criança com deficiência física..., a questão era apenas adequação na sala de aula, e essa criança não tinha a parte intelectual afetada. Agora, o caso do Miguel foi diferente, foi a primeira vez que tive contato, que eu fui apresentada para trabalhar com uma criança assim. Então, foi um susto realmente, foi diferente... porque a gente se cobra, quer atingir todas as crianças. Então, a minha preocupação desde o começo era: – Como eu chego nele? – Como eu faço ele (sic) entender o que eu digo e me devolve como as outras crianças? Então, assim... eu conversei com muitas pessoas, eu busquei bastante na internet... e, o que eu descobri foi que, assim... fazer ele participar (sic) bastante na interação com as crianças; atividades, a gente está buscando na informática, até que eu propus a atividade com as fotos – através das fotos ele visualiza as crianças e nomeia-as. Agora, em sala de aula é complicado... porque a gente não tem muito recurso. Então, o que eu faço? Eu procuro tratá-lo normalmente, sem diferença, não faço diferença dele com as outras crianças e, trato ele (sic) normalmente. Então, proponho a ele todas as atividades que são colocadas para os outros e sempre digo*

a ele: precisa fazer, todos estão fazendo. Então, eu percebo que, de fevereiro até agora (o final do ano), houve uma grande evolução, nessa parte dele (sic) interagir com crianças, que ele não conversava, ele não trocava palavra, ele conversava assim, pra ele... e eu conversava com ele e ele não olhava para mim, nem para as outras crianças; ele falava para ele. E, hoje, a gente percebe que ele consegue fazer essa troca que não fazia antes. Agora, em relação à aprendizagem, realmente ainda continua difícil... porque... pelo que eu li, pelo que eu estudei, ele devolve e compreende de modo diferente. Eu sei que ele entende tudo que fala para ele, mas eu não fiz Educação Especial... Eu fiz Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil... Então, a gente vai pela intuição, pelo que eu li, pelo que eu perguntei com quem trabalha na área, buscando informações, e tentando compreendê-lo.

### 3. Apoios recebidos (de quem?)

**R:** Aqui na escola temos a Sala de Recursos e uma Sala de Estudos. **João e Deise** – frequentaram uma Sala de Estudos. A Sala de Estudos é uma sala aqui na escola mesmo; é uma estagiária que ela ajuda a gente (sic) – (professores) –, com esses casos de dificuldades de aprendizagem, reforçando... No caso do **João**, então, assim, quando ele vem..., 50 minutos, ele vai com ela nessa sala, lá é trabalhado – o alfabeto, o nome dele, específico aquilo que ele precisa recuperar em relação às outras crianças. E, quando ele está em sala, não são todas as atividades que ele acompanha, então, eu também trabalho com ele atividades diferenciadas; ele não acompanha as atividades em sala de aula. O **João** passou a ser atendido na Sala de Recursos da escola no 2º semestre, no mesmo período da aula, mas falta muito. Então, quase nunca vai. O **Miguel** – frequenta a Sala de Recursos da escola no contra turno, é assíduo. A **Deise** – pelo mau comportamento dela, parou de ser atendida na Sala de Estudos... Então, a Deise não está frequentando a Sala de Estudos... e ela nunca frequentou a Sala de Recursos porque não foi colocado como necessidade. A gente está sempre em troca, né (sic); eu converso muito com a professora da Sala de Estudos, estou sempre pedindo o que eu acho importante ela trabalhar, porque tem de focar na dificuldade; o **João** é um “tipo” e a **Deise** é outro “tipo”... um trabalho diferenciado... é, de acordo com a necessidade de cada um. Em relação à professora da Sala de Recursos, também a gente está sempre trocando informações. Em relação ao **João**, foi colocado para atendimento nessas salas de apoio no horário da aula porque tem essa dificuldade da mãe não trazer; só que é assim..., muitas vezes, ele não vem na escola; então, imagina colocar ele (sic) no horário contrário. No caso do **Miguel**, ele é assíduo... na Sala de Recursos, lá ele tem acesso a um trabalho individualizado e atividades lúdicas... não que a gente não tenha na sala de aula, mas lá é um trabalho diferenciado, para o caso dele. E, na sala de aula, eu sinto essa dificuldade... eu sei que eu não trabalho “adequadamente” com Miguel; eu não tenho materiais apropriados para trabalhar com ele. Pelo que eu li, eu precisaria ter um material diferente com ele; assim... Eu até tentei confeccionar um material, mas eu não consegui, não ficou bom; mas tem materiais para isso que a escola não dispõe... E eu acho que, para o ano que vem, a escola precisaria oferecer recursos próprios – materiais apropriados – para que o caso de Miguel possa avançar mais, na parte da aprendizagem. Porque eu sei que o que eu consegui do Miguel, foi uma evolução no sentido de interação, dele (sic) ver o outro, aceitar o outro, que é uma coisa difícil para ele.

[A professora comenta que sente que poderia fazer mais por Miguel pedagogicamente, se tivesse materiais específicos às necessidades desse aluno].

Esses materiais – brinquedos e jogos – se a gente tivesse, ele atingiria não só o Miguel, atingiria a todas as crianças; não são materiais apenas para o Miguel trabalhar; seria um material para todas as crianças...; para todas as crianças seria interessante. É como eu fiz a atividade das fotos: eu tive essa ideia da foto das crianças, porque ele não falava o nome das crianças; então, eu tive essa ideia, eu pedi – pode ser feito a foto das crianças para eles

colocarem o nome... e, eu pedi para colocar na classe também; todas as crianças estão sendo beneficiadas porque é uma atividade de leitura e escrita.

## 5. Percepções sobre as necessidades dos alunos

**R:** Com **Miguel** e **Deise**, são trabalhadas as mesmas atividades disponibilizadas aos outros alunos. **Deise** tem dificuldades, mas faz. A **Deise**, na maioria das vezes, não termina a atividade, pois tem dificuldade de concentração; mas ela melhorou muito... então, é uma criança que tem capacidade. Só que ela não tem o mesmo “time” (sic) dos outros. O trabalho pedagógico é uma questão de orientá-la, conduzi-la, para que ela possa organizar-se, é uma questão de discipliná-la, de estar sempre por ali, perto dela. O **Miguel** faz tudo que é solicitado, mas é copista. Por exemplo, quando o trabalho é com caderno de classe e a gente vai registrar uma música no caderno, ele copia certinho e com rapidez; ele faz, executa perfeitamente. Agora, se ele tem a compreensão disso, fico em dúvida. Às vezes, ele demonstra que sim, outras vezes ele me demonstra que não, que apenas é uma cópia, apenas imitação. Inclusive, nas atividades em que conto uma história e solicito um desenho a partir dela (peço que desenhem o que chamou a atenção, daquilo que (sic) mais gostaram na história, o que significou), ele desenha, e é um desenho riquíssimo, mas fora do contexto trabalhado (da história que foi trabalhada). Ele gosta muito de videogame, ele joga vídeo game e o universo dele é o videogame. Então, tudo que você vai conversar com ele, ele coloca histórias do videogame. Eu até comentei com a família e pedi para colocar um limite de tempo no videogame. Então, eu achei muito interessante quando eu contei a história das joaninhas que perdeu (sic) as pintinhas, e eu cheguei na carteira dele, pois eu estou sempre socializando o que eles fazem, e eu perguntei a ele o que tinha feito ele contou sobre o robô, do fantasma e, então, eu perguntei para ele: “E a joaninha”? Aí, ele rapidamente foi lá, e solucionou o problema, desenhou uma joaninha e disse: “Está voando!” Percebo que, após o horário do recreio, Miguel fica um pouco mais agitado e, às vezes, cansado das atividades escolares. O **João**, já é um caso mais complicado, mais difícil. Quando ele está em sala, não são todas as atividades que ele acompanha; então, eu também trabalho com ele atividades diferenciadas, ele não acompanha as atividades da sala de aula. No caso dele, eu tenho de organizar e preparar atividades escolares para esse nível de ensino (Educação Infantil, porque ele não acompanha as atividades do 1º ano).

## 6. Momentos e/ou uso de atividades lúdicas na rotina escolar

**R:** As atividades lúdicas fazem parte da minha rotina escolar. Porque apesar deles fazerem parte agora do Ensino Fundamental, eu não esqueço que essas crianças, são crianças da pré-escola; elas não têm idade para ficar sentadas das 12h30 às 17h30, só fazendo atividades de leitura e escrita. Então, precisa ter assim intercalado (sic) – momentos de descontração...; momentos que eles possam desenvolver a criatividade, a imaginação; e, relaxamento também, e sair daquele foco – “eu tenho só fazer lição, só fazer lição”. Então, a gente canta muitas músicas; eu gosto muito de contar histórias para eles, estou sempre trabalhando com textos – gêneros textuais diferentes (contos, fábulas, poesias) e dentro desses gêneros, eu gosto muito de trabalhar a criatividade deles, a imaginação; então, sempre peço assim: que eles desenhem o que mais gostaram; que eles criem algum final diferente; que eles escolham a personagem que mais chamou a atenção. Eu sempre gostei de trabalhar essa parte das histórias com eles. Também utilizo jogos. A gente tem recebido materiais do MEC. Então, tem jogos como: bingo de letras, caça rimas, tem muitas atividades. Temos um caixa com vários jogos; fora isso, eu trabalho com massinha de modelar (por exemplo, na quarta-feira, às 16h30, é dia de brincar com a massinha, é rotina; então, assim eu deixo eles (sic) um pouco livres, às vezes, direciono, o que eles podem fazer com a massinha). Faz parte de minha rotina – todos os dias usar o lúdico (música e

história, todos os dias) trazer uma dessas atividades lúdicas que mencionei. Também há dias em que os levo para assistir a um filme(sic) (desenho infantil) ou brincadeiras no pátio.

## 7. Papel da brincadeira no desenvolvimento da criança

### 8. Atividades lúdicas realizadas no semestre

**R:** O brincar é muito importante, favorece o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, além de desenvolver a parte motora, tem toda parte de organização, que eles tem... regras – brincadeira tem regras –; outras: a criatividade, a atenção; outras: desenvolver a parte de aceitar ganhar e perder, as emoções. Então, assim... A gente tem também um projeto que é desenvolvido com apostila, que trabalha muito com essa questão do lúdico – jogos cooperativos, trabalhar com a emoção; trabalho com essa apostila; na verdade, às vezes, acabo trabalhando duas vezes por semana – porque tem atividade, por exemplo, tem história – aula 1, parte 2 – tem a historinha e depois uma dinâmica..., então, às vezes, não deu para trabalhar tudo na mesma aula (então, é assim a dinâmica é um jogo para fazer com eles; teve um dia que fizemos coelhinho da toca no pátio; recorte, colagem, pintura, entre outras). Então, é muito importante o lúdico, não só no primeiro ano. Mas, principalmente no primeiro ano, precisa ter. Criança não pode ficar esse tempo na carteira e aprendendo ler e escrever. Então, a gente tem até tem o Projeto Ler e Escrever que trabalha muito a questão das brincadeiras infantis. E a gente, (sic) tudo é feito com eles fora da sala de aula; a gente tem o cantinho da leitura, que é feito de forma diferenciada. Eu acho que são todos recursos para a criança se envolver na prática de alfabetização... tudo que é feito no lúdico... a gente trabalha o lúdico sempre voltado para a aprendizagem, tudo tem um objetivo... e a criança aprende brincando. Brincando ela aprende mais fácil, mais rápido.

### 9. Expectativas em relação ao(s) aluno(s)

**R:** O **João** - é um caso difícil, por conta do quanto ele falta; se ele tivesse faltado menos, talvez ele tivesse avançado mais no processo. Então, eu não vejo ele (sic) avançando muito. O que ele aprendeu esse ano – o nome dele, que eu faço questão que ele saia sabendo o nome dele com propriedade, sem trocar mais letras; e, pelo menos o alfabeto, e, os numerais até 5.

A **Deise** - Será uma criança que precisará sempre de uma pessoa ali... que fique por perto, que insista. E, o **Miguel** – continuar esse trabalho... e, para o 2º ano, eu já falei: tem que continuar firme, tratando ele (sic) como os demais, mas se tivesse mais recursos para ele estar desenvolvendo mais... para a gente saber que ele está aprendendo...na verdade, eu sei que ele está aprendendo, é a devolutiva que eu não conheço...; ele consegue ver o todo, partes não por isso que ele tem dificuldade quando eu trabalho com o alfabeto móvel (todos os dias eu trabalho com o alfabeto móvel e sempre de forma diferenciada; todos os dias buscando alguma coisa que chame a atenção a deles); ele não me dá as partes, porque são partes pequenas; mas quando solicita (sic) o encontrar uma palavra, por exemplo, ele acha, ele consegue.