



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

JÉSSICA AGUIAR LOPES

**O LÚDICO NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: uma
análise a partir do discurso docente**

CASTANHAL
2017

JÉSSICA AGUIAR LOPES

**O LÚDICO NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise a partir do discurso docente**

Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC),
apresentado à Faculdade de Pedagogia, da
Universidade Federal do Pará – (UFPA), sob
orientação da Professor Dr. Francisco Valdinei
dos Santos Anjos, como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciada Plena em
Pedagogia.

CASTANHAL

2017

O LÚDICO NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise a partir do discurso docente.

Autor: Jéssica Aguiar Lopes

Orientador(a): Profº. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Data da defesa: 31/10/2017

Banca Examinadora:

Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
(Orientador)

M.^a Luizete Cordovil Ferreira da Silva
(Examinadora)

À minha mãe e meu pai, que sempre acreditaram em meu sonho me animando com otimismo e sabedoria, quando em tempos difíceis tornaram-se meu porto seguro e não me deixaram à deriva. Obrigada, por sempre me incentivarem e me darem forças para encarar o mundo de descobertas que é o do saber.

Aos demais parentes que, mesmo distantes, me apoiaram e confiaram a mim sua credibilidade nesta jornada.

Às crianças com deficiência intelectual, por serem o ponto mais importante desta pesquisa e por ganharem cada vez mais destaque no espaço no contexto escolar.

PALAVRAS DE AGRADECIMENTO...

Agradecer é uma tarefa complexa, pois ao longo de uma caminhada várias são as pessoas que se fizeram presentes nos acompanhando, ajudando-nos a concretizar as trilhas percorridas.

E chegar onde estou, sem dúvida, resultou de um esforço coletivo no qual sem tais pessoas não chegaria até aqui. Com isso, neste momento especial e decisivo de minha caminhada, quero agradecer:

Primeiramente a Deus, que me deu essa oportunidade única de concretizar este sonho, pois reconheço que sem a fé depositada Nele, o caminho que percorri e os que virão seriam mais complicados e exaustivos.

À minha família, de modo geral, que acreditou junto comigo na realização deste sonho, e me apoiou quando eu mais precisei de auxílio, pelo amor e ânimo a mim distribuídos que fizeram o diferencial em momentos árdus.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos. Pelo seu carisma e determinação que são admiráveis no seu caráter. Pela força, incentivo e colaboração que teve quanto ao meu trabalho, sem dúvida foram muito importantes nessa jornada, que se concretizou na realização desta pesquisa, e possibilitou enxergar novos avanços como discente e futura profissional da educação.

Aos meus colegas e amigos conquistados ao longo curso que me incentivaram e me deram forças em vários momentos da minha vida como discente, bem como este tão importante que é o trabalho de conclusão de curso.

À universidade, seu corpo docente, administração e direção que me oportunizaram a janela que hoje vislumbro de ensino superior pautado na ética e compromisso, vivenciados no ensino, pesquisa e extensão.

A todos, o meu muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
SEÇÃO I - INTRODUÇÃO	10
Justificativa	12
Problematização do tema	14
Problema e questões norteadoras.....	16
Objetivos Geral e Específicos	17
Organização do trabalho	17
SEÇÃO II – REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 - Discussão Geral: Apreensão acerca da ludicidade.....	19
2.1.1 - O brincar	21
2.1.2 - O jogo	22
2.1.3 - A interação social como dimensão do processo educativo.....	23
2.1.4 - Uma breve análise sobre a educação especial.....	24
2.2 - A ludicidade na educação de crianças com deficiência: algumas contribuições..	28
SEÇÃO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO	35
3.1 Abordagem da pesquisa	35
3.2 Tipo de pesquisa	36
3.3 Técnica de produção de dados	38
3.4. Técnica de análise	39
3.5 Cuidados éticos	40
SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1 Contexto da pesquisa	42
4.2 Local da pesquisa	42
4.3 Sujeitos da pesquisa	42
4.4 Objetivos I	45
4.5 Objetivos II	47
4.6 Objetivos III.....	49
4.7 Objetivos IV.....	51
SEÇÃO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	60

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Laboratório de Aprendizagem

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

QI – Quociente de Inteligência

SAP – Sala de Apoio Pedagógico

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

UFPA – Universidade Federal do Pará

RESUMO

O contexto lúdico é uma dimensão ampla, mas que devemos associá-lo as atividades que dão prazer, desprendidas de qualquer intencionalidade ou obrigação. Tendo em vista que o lúdico está presente, na maioria das vezes, nos jogos e no brincar e que por sua vez estes fazem parte uma das fases do ser humano, que é a infância, é necessário toma-lo como base para pensar processos educativos escolares, seja na perspectiva de enfatizar a inclusão ou outros aspectos presentes na dinâmica da escolarização de crianças. O lúdico, portanto, tem sua importância e garante benefícios ao desenvolvimento da criança, e um deles é favorecer nas interações sociais deste indivíduo. Se com crianças sem deficiência o lúdico apresenta tais vantagens, o mesmo então pode ser trabalhado com crianças com deficiência intelectual por professores da educação especial. Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar de que maneira as atividades lúdicas contribuem no processo de interação social de alunos com deficiência intelectual, levando em consideração a perspectiva de docentes que trabalham em salas de Apoio Pedagógico e que realizam atividades voltadas para esses alunos. Para tanto, percorri os caminhos de uma pesquisa qualitativa, com dados constituídos a partir de entrevista com questões semiestruturadas confrontadas a duas professoras atuantes da Educação Especial, de duas escolas, uma municipal e a outra de cunho filantrópico do Município de Castanhal. Evidenciou-se por meio das experiências de estágio realizados nas escolas pesquisadas a necessidade de analisar a importância do lúdico na vida do ser infante em processo de desenvolvimento de suas relações sociais, quando utilizados com crianças com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade, Deficiência Intelectual, Interação Social.

ABSTRACT

The ludic context is a broad dimension, but we can associate it with activities that give pleasure, detached from any intentionality or obligation. Considering that the playful one is present, in most cases, in the games and in the play and that in turn these are part of the phases of the human being, that is the childhood. The ludic, therefore, has its importance and guarantees benefits to the development of the child, and one of them is to favor in the social interactions of this individual. If with children without disabilities the playful has such advantages, the same can then be worked with children with intellectual disabilities by special education teachers. Thus, the present study aimed to investigate how play activities contribute to the process of social interaction of students with intellectual disabilities, taking into account the perspective of teachers working in Pedagogical Support rooms and performing activities aimed at these students. For that, I went through the paths of a qualitative research, with data formed from an interview with semistructured questions confronted by two teachers working in Special Education, from two schools in the municipality of Castanhal. It was evidenced the importance of the playful in the life of the infant being in the process of developing their social relations, when used with children with intellectual disabilities.

Keywords: Playfulness, Intellectual Deficiency, Social Interaction.

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe-se tratar da importância da atividade lúdica no favorecimento da interação social e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual de duas escolas regulares da cidade de Castanhal-PA.

A ludicidade é uma dimensão humana na qual pode apresentar atividades desprendidas, descontraídas e desobrigadas de qualquer intencionalidade alheia. Ela expressa certa liberdade e espontaneidade de ação. Podendo ser livre de pressões e avaliações (SÁ, 2004). Tendo em vista de que o lúdico está presente e faz parte da dimensão do humano, torna-se necessário entender a sua importância para o ser infante no contexto escolar.

Além de estimular a capacidade motora, as descobertas e aprendizagem dos alunos, as atividades lúdicas são fundamentais para a criança interagir e construir conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. E neste processo de interação elas não somente recebem, mas também criam e transformam.

Ao falar sobre o lúdico, existe algo que está intrínseco a ele, e se torna parte do processo da infância, que é o brincar. Ele faz parte das atividades cotidianas das crianças, sendo desta forma essencial no processo de interação social e desenvolvimento. Este está presente ou deveria estar desde o início da Educação Infantil, fazendo com que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva. Por meio dele são garantidos os direitos de escolha e o desenvolvimento das tomadas de decisões que são adquiridos pelas crianças de acordo com cada fase do seu crescimento.

No brincar a criança tem a oportunidade de relacionar-se com o outro, dessa forma socializando com o mesmo. Em relação aos alunos com deficiência intelectual não é diferente, pois a brincadeira além de ser prazerosa, também é uma forma dos mesmos interagirem em ambiente escolar. Daí a importância da intervenção do educador de proporcionar momentos desafiadores, e de acordo com a necessidade de cada criança fazer com que estimulem a criatividade e a descoberta, fazendo destas atividades lúdicas um dos elementos essenciais na socialização destes alunos.

Para Vygotsky (1991) a mudança de estágio de desenvolvimento de uma criança irá depender do estímulo e incentivo eficazes de acordo com as necessidades apresentadas por ela em ação, satisfazendo até suas necessidades neste ato do brincar.

Assim, como é importante promover espaços de interação por meio do lúdico nas classes regulares, também é essencial nas salas de apoio para crianças com deficiência intelectual.

A ludicidade atravessa a cotidianidade do ser humano, sobretudo, nos anos iniciais da sua existência, essa presença também ocorre em relação as crianças que são acometidas por algum tipo de deficiência.

Infelizmente as salas que atendem as crianças com deficiências, também denominadas como Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm funcionado com algumas limitações, pois nem todas possuem os aparatos necessários para acolher as mesmas. Além disso, a demanda de profissionais especializados na área ainda precisa ser alargada, na medida em que devem realizar um papel mediador para favorecer o desenvolvimento social das crianças com deficiência intelectual. Na coleção “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual”, Ropoli vem afirmar que:

No trabalho do AEE, o professor exerce um papel importante na construção do conhecimento do aluno. O aluno com deficiência intelectual constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor. (2010, p.9).

Logo, vemos a importância da função do professor de AEE, em organizar situações que beneficiem o aluno com deficiência intelectual e estimule seu cognitivo. Também de produzir materiais pedagógicos que contemplem as necessidades específicas de cada aluno, como discorre Ropoli (2010). Sempre buscando focar nas atitudes do aluno diante desses procedimentos, buscando meios que valorizem a interação escolar e social desta criança. Contudo, seu movimento pedagógico não deve se dar desvinculado da relação direta com o professor da turma na qual a criança é matriculada. Trata-se de um trabalho coletivo, no qual cada um desempenha papel estratégico que, conjuntamente, devem corroborar para um processo efetivo de interação entre as crianças.

Tendo como base a importância do lúdico na educação de crianças, a seguinte pesquisa vem analisar de que maneira ele contribui no processo de interação social das crianças com deficiência intelectual, e se os profissionais da educação especial das escolas pesquisada têm valorizado e pautado suas atividades com base na ludicidade.

JUSTIFICATIVA:

A justificativa serve para localizar o pesquisador na relação com o seu objeto e possibilita evidenciar as experiências anteriores a pesquisa que desencadearam o interesse em se ocupar de determinada temática. Desse modo, a justificativa deve atender a perspectiva pessoal, social e acadêmica como um tripé que vincula três dimensões circunscrita na formação de um futuro professor.

Na condição de graduanda experimentando contextos escolares nos quais foi possível verificar situações que as crianças com deficiência intelectual apresentavam dificuldades na relação social com outras crianças e até com a própria docente. Nesse sentido, é importante destacar que a origem deste tema de pesquisa foi construída ao longo destas experiências sociais no ambiente de estágio, sobretudo nas séries iniciais. Foi na relação com esse meio que me influenciou nesse processo, e me mobilizou para compreender mais profundamente sobre estas questões e se o lúdico tem realmente um papel fundamental nestas realidades. Foi através destas experiências que notei o quanto muitas crianças com deficiência intelectual precisam do estímulo do educador para o seu desenvolvimento motor, intelectual e **interação social**. Principalmente em relação a interatividade, pois a criança acometida com esta deficiência muitas vezes tende a ser mais reservada e ter seu próprio modo de lidar com o mundo e perceber-se nele. Assumimos a compreensão de que as atividades lúdicas demonstram ter grandes vantagens com estas crianças que vivenciam muitas situações de negligência no seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor, afetivo e ético.

A presente pesquisa justifica-se também em razão de vivermos em uma realidade onde o lúdico gradativamente, vai desaparecendo do contexto escolar, ou dependendo da escola ele é visto com concepções diferentes. Uma delas é a divisão do momento de aprender e o momento do lúdico, neste caso o brincar, formando, assim, a ideia de que a brincadeira serve apenas para a criança se divertir (ZAPPAROLI, 2014). Para aprender, deve se dar em outro espaço de silêncio, concentração e atividades tediosas. E em relação ao jogo, que também pode ser visto como atividade lúdica, Piaget (1967, p. 25) nos fala que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Também não se pode deixar de ressaltar o essencial papel do docente da educação especial, de facilitador e mediador entre a criança e os jogos e brincadeiras lúdicas na sua formação. De um modo geral, criamos uma representação equivocada de

que as crianças com deficiência intelectual têm limitações e possuem um processo mais lento de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, elas são capazes de estar no contexto escolar vivenciando esses processos assim como as outras crianças, com condições diferenciadas, mas não inferiores.

É importante não assumir tais dificuldades, próprias da deficiência, como obstáculos, para não realizar possíveis propostas de aprendizagem, mas ter uma visão de que é possível serem superadas por meio de estratégias e recursos diversificados adeptos aquela criança com tal dificuldade. Quanto a isso, Vieira (2017) afirma que as crianças com deficiência intelectual devem ser atendidas de maneira que, seja compreendido pelo docente a potencialidade que ela tem para desenvolver certos objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e relações sociais. Ainda segundo o autor

Para atingir tais objetivos as atividades devem propor a superação das limitações, ultrapassando a mera proposição de ajustar-se às suas insuficiências. Isso não significa negar a existência de dificuldades inerentes ao processo educacional ou à deficiência intelectual, ao contrário, significa percebê-las, mas não encará-las como determinantes e irreversíveis. (VIEIRA, 2017, p. 8).

Então, devem ser pensadas atividades que favoreça os alunos com deficiência intelectual, não focando apenas nas dificuldades, mas proporcionar possibilidades de distanciamento desses limites, geralmente, a eles imputados, e esse ponto de vista retira da deficiência em si as limitações que o indivíduo com deficiência intelectual possa apresentar, possibilitando o seu desenvolvimento escolar.

Assim, discutir o lúdico na educação especial é ter a possibilidade de fazer dele um mecanismo para a escola se valer disso, e cada vez mais se fortalecer no processo de interação social de crianças com deficiência intelectual nos contextos escolares. É uma forma de alargar o debate sobre o processo de interação das crianças com deficiência intelectual incluindo elas no meio social escolar através de atividades lúdicas, podendo ser por meio o brincar e até os próprios jogos.

Como acadêmica, é importante discutir esta temática pois a medida em que pesquiso sobre estas questões, estarei fazendo usufruto de todo um constructo que a universidade disponibiliza por meio do ensino, da extensão e da pesquisa. Trazendo um produto à própria universidade através da base teórica que ela me proporcionou durante estes anos como discente de pedagogia, mostrando por meio da leitura do contexto social vivenciado na prática nas escolas. Compreendo ser a universidade uma instituição da sociedade, isto é, uma prática de ação social, na qual Chauí afirma que:

A universidade é uma instituição [...] e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (2003, p. 5).

Em meio aos conhecimentos adquiridos no ambiente da universidade, pude experienciar fatos que me fizeram refletir como futura pedagoga em relação as estratégias lúdicas utilizadas com alunos da educação especial. Na condição de discente, no decorrer do meu processo de formação acadêmica alguns autores tiveram grande importância ao me fazer ter um olhar crítico em relação a estas realidades. Como por exemplo em relação ao jogo, que dependendo do contexto pode se tornar uma atividade lúdica. Piaget (1967), por exemplo, discute essa função que o jogo tem no desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e o mais importante vai se socializando, e que o mesmo não deve ser visto apenas como um momento de divertimento.

Também aprendi com a leitura de Kishimoto (1994) que dentre outras coisas é necessária ousadia por parte do professor da educação especial quebrar essa visão tão “conformada” deste tipo de atendimento educativo e trazer novas propostas educativas para esse espaço. Notei que o contexto lúdico na educação inclusiva é de extrema importância, quando na fala de Souza e Batista (2008) revelam a situação da brincadeira lúdica como espaço favorável para a construção dessas interações, mostrando que as limitações orgânicas que crianças que possuem deficiências possuem não podem ser vistos como o único responsável pelas dificuldades cognitivas das mesmas, ou seja, deve se considerar o fato das oportunidades reduzidas de contato com objetos e de estabelecimento de relações sociais com os demais que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças.

Portanto, todo esse aprendizado adquirido na universidade me possibilitou estar somando reflexões feitas por mim como jovem pesquisadora a outras que já foram analisadas, como uma das principais contribuições para a faculdade.

Problematização do tema

Ao fazer uma análise em relação as crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, percebe-se que elas foram, de certa forma, excluídas deste espaço, tornando-as alijadas da possibilidade de se escolarizarem, pois muitas vezes há uma negatização construída em torno de quem é acometido por alguma deficiência. Fazendo

com que geralmente reprima a interação social destas crianças. Stelmachuk e Anunciação afirmam que:

Por muito tempo a educação de crianças com deficiência intelectual foi responsabilidade unicamente/preponderante de escolas especiais e persistia crença de que algumas dessas crianças eram educáveis e outras apenas se beneficiariam de treinamento de habilidades básicas que as tornassem menos dependentes (2014, p. 69).

Após muitas discussões e movimentos que aconteceram em favor a esta causa de inclusão de pessoas com deficiência, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) que foi um marco na incorporação legal da inclusão, onde se pensava o tratamento de práticas sociais para a classe excludente, na busca por esses direitos é que a educação inclusa foi conseguindo se integrar nos espaços escolares, apoiando as crianças com deficiência numa educação especial.

Após tudo isso, é necessário compreender que tais crianças com deficiência tenham um acompanhamento pedagógico que capacite as mesmas em seu processo, não apenas de integração como também de socialização por meio das vivências, e por que não dizer através do lúdico nas práticas didático-pedagógicas.

Para entender a importância do lúdico nas ações pedagógicas, é necessário conceber a escola como um espaço democrático, cultural e universal de ensinar, como principal função coletivizar os conhecimentos, criando espaços para o lúdico em suas práticas, principalmente na educação inclusiva, assumindo a compreensão de que qualquer tipo de criança é capaz de aprender, se desenvolver e interagir com os demais, com tempos diferentes e necessidades de aparato também diferenciados, contudo todas conseguem chegar um aprendizado.

Foi através dos jogos e brincadeiras que percebi como pesquisadora um certo benefício quanto aos comportamentos de socialização de alunos que tem dificuldade de interagir com as demais crianças no espaço escolar. Foi, portanto, nas brincadeiras que visualizei um motivo de adquirirem experiências e uma forma de acontecer as trocas de saberes, que são indispensáveis no seu desenvolvimento social.

A postura do professor da educação especial em aceitar o lúdico em suas atividades com as crianças com deficiência intelectual será um divisor de águas, pois pode acontecer de o mesmo ter um bom êxito do que ele pretende alcançar em relação a socialização desta criança, haja vista que não apenas alunos especiais, como também os ditos normais, é indiscutível que quando motivados e havendo um mediador que acredite em suas capacidades, esses alunos podem aprender e se desenvolver. Da mesma

forma, os alunos com deficiências que podem até não acompanhar o processo no mesmo ritmo, mas a cada dia são capazes de superar os desafios próprios do processo educativo e que incidem na vida de qualquer criança com ou sem deficiência.

Esta pesquisa pretende mostrar qual a importância do lúdico e se ele contribui como meio de favorecer na interação social¹ de alunos com deficiência intelectual, revelando por meio do discurso de professoras de salas de apoio de duas escolas, por razão das mesmas estarem mais próximas pedagogicamente com estas crianças, e por acompanharem mais de perto seus processos e avanços de socialização.

Na fala de Kishimoto, a mesma afirma que:

[...] ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (2000, p. 36)

Quanto a isto, a autora revela sua perspectiva de que na atividade lúdica, que neste caso, o brincar e o jogar realizado por meio dos incentivos internos, diversos aspectos são promovidos e estimulados como: a afetividade, o cognitivo, ações motoras e **as interações sociais das crianças**. (grifos nossos).

Problema e Questões norteadoras

Diante disso, faz-se o seguinte questionamento: De que maneira as atividades lúdicas contribuem no processo de interação social de alunos com deficiência intelectual?

Desta forma, este trabalho vem problematizar:

- ✓ Qual o espaço que o lúdico vem ocupando nas salas de apoio pedagógico?
- ✓ Qual a relação do lúdico com a dimensão pedagógica da prática docente?
- ✓ Que tipos de comportamento as crianças com deficiência intelectual adquirem quando estimuladas a partir do brincar como prática lúdica?
- ✓ Qual a contribuição da ludicidade para o processo de interação social das crianças com deficiência intelectual?

A partir destes questionamentos surgiu a necessidade da realização desta pesquisa, buscando compreender se o lúdico tem um papel significativo nas relações

¹ Embora eu reconheça que a ludicidade atua em todas as dimensões constitutivas do ser humano, para a realização desta pesquisa o foco será na dimensão da interação social.

sociais de crianças com deficiência intelectual. Para tanto foi definido os seguintes objetivos.

Objetivos geral e específicos

A pesquisa tem como Objetivo Geral: Analisar as contribuições do lúdico no processo de interação social de alunos com deficiência intelectual.

E tem como objetivos específicos:

- ✓ Verificar que espaço o lúdico vem ocupando nas salas de apoio pedagógico.
- ✓ Identificar a relação da ludicidade com a dimensão pedagógica da prática docente.
- ✓ Destacar os tipos de comportamento das crianças com deficiência intelectual quando estimuladas a partir do brincar de forma lúdica.
- ✓ Identificar as contribuições das atividades lúdicas para o processo de interação social das crianças com deficiência intelectual.

Organização do trabalho

O referido Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em pré-textuais, três seções e pós-textuais. Nos pré-textuais estão dispostos capa, onde comparecem as informações sobre a universidade a qual estou vinculada, bem como o nome da autora do trabalho, o título da pesquisa, também a cidade e ano em que a mesma foi realizada. Há também a contracapa em que estão dados como o nome do autor do trabalho, título da pesquisa, indicação do trabalho e nome do orientador, e ainda a cidade e ano da realização da pesquisa. Bem como, a próxima lauda é a folha examinadora onde se constitui informações da faculdade e sobre o trabalho, o tema da pesquisa, também o nome da autora e do orientador do trabalho em questão, e os nomes de todos que constituem a banca examinadora. Além disso, há uma lauda voltada para a dedicatória da autora, ligada mais a questão mais afetiva, em que a mesma dedica o presente trabalho a algumas pessoas em especial que de certa maneira tiveram um papel essencial no decorrer da pesquisa. Da mesma maneira, ainda no pré-textuais esta os agradecimentos oferecidos como forma de reconhecer a importância conjunto de indivíduos que fizeram parte da caminhada no desenvolvimento desta pesquisa. Também se encontra no trabalho o sumário, que foi importante para organização e localização dos tópicos. Em seguida vem o resumo do texto e as palavras-chave que

servem com direcionamento do trabalho. Na próxima lauda está o abstract, que vem ser o resumo em língua inglesa.

A seção de textuais estão dispostas da seguinte maneira: Na seção I – intitulada como Introdução, e constituída de seis subseções, contendo apresentação do tema, justificativa, na qual é apresentado a relevância pessoal, social e acadêmica. Também a problematização do tema, o problema da pesquisa, as questões norteadoras, fechando esta seção com objetivos geral e específicos. Na seção II, intitulada como Referencial teórico contém duas subseções, na primeira a discussão geral e na segunda a discussão específica do tema de pesquisa. Na seção III, intitulada como referencial metodológico o qual compreende cinco subseções, são elas: abordagem de pesquisa, tipo de pesquisa, técnica de produção de dados, técnica de análise, cuidados éticos. Na seção IV, intitulada como apresentação e análise dos dados, abrange seis subseções compostos da seguinte maneira: contexto da pesquisa, local da pesquisa, sujeitos da pesquisa, objetivos I, objetivos II, objetivos III e objetivos IV. E finalmente na seção V, intitulada em considerações finais, apresenta em sua estrutura duas subseções, que são as referências e apêndice. E como pós textuais encontram-se os anexos da pesquisa.

SEÇÃO II – REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção, passamos a apresentar as bases teórico conceituais que subsidiam não apenas o processo de amadurecimento pessoal em relação a temático estudo, como também destacamos as categorias básicas que nortearam as análises dos dados.

2.1. Discussão Geral: Apreensão acerca da ludicidade:

Segundo Almeida (2009), o termo lúdico se origina da palavra latina "*ludus*" que significa dizer "jogo". Se o referido termo houvesse confirmado, de fato, a sua origem, o lúdico seria visto apenas como o jogar, o brincar, e o movimento espontâneo.

A evolução semântica deste termo "lúdico" possibilitou que não estagnasse apenas nas suas origens, mas acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico não era mais visto apenas como sinônimo de jogo, mas passou a ser afirmado como traço importante da psicofisiologia da conduta humana, de modo que as implicações da atividade lúdica iam além do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009).

Nesses termos, pode-se dizer que a ideia construída em torno da relação do ser humano com o ato de brincar de forma lúdica faz parte das atividades essências da ação humana. Caracteriza-se por costumar ser funcional, espontâneo e satisfatório. Almeida ainda destaca que:

[...] o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. (2009, p.1)

No lúdico vivenciamos atividades em que nos envolvemos por inteiro, proporcionando uma experiência de plenitude consigo mesmo e com o próximo. São ações vividas e sentidas de fato, que possuem a singularidade do sujeito que a vivencia.

Geralmente, quando falamos em ludicidade logo vem à mente uma atividade divertida. O que poderá ser ou não. Porém, o que mais caracteriza o lúdico é a plenitude da experiência que é vivenciado no momento. Segundo Lukesi (1998) são aquelas atividades que nos proporcionam inteireza, ou seja, ter uma atenção plena na experiência lúdica que está sendo proposta. Em seu artigo escrito para a coletânea *Educação e Ludicidade* e intitulado como "Educação, ludicidade e prevenção de

neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”, Luckesi discorre em sua fala em relação ao lúdico que:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (2000, p.21).

Para Lukesi (2000), a ludicidade exige uma entrega total do ser humano, seja ela no brincar, jogar ou em qualquer ação de movimento em que precise agir ludicamente. Para ele, mesmo se estivermos de corpo presente em uma determinada atividade, porém com a mente em outro lugar, ou não se concentrando na experiência presente, com certeza não estará vivenciando o lúdico no momento, portanto não será lúdico, pois não há plenitude por parte do sujeito que a realiza.

Lukesi (2005) ainda cita Ken Wilber em seu artigo, de forma a proporcionar uma melhor compreensão acerca do lúdico. Ele afirma que o ser humano possui dimensões internas nas quais ele realiza suas experiências, são elas: individual/interior, individual/exterior, coletiva/interior, coletiva/exterior, onde a pessoa em todas as suas experiências expressa essas quatro dimensões, sendo assim revelando um ser de experiências integrais. É neste contexto que as atividades lúdicas se fazem presentes, pois é através desse conjunto de dimensões que o ser humano torna suas experiências plenas. O autor supracitado, define a ludicidade como um estado de consciência, ou seja, o estado interno do sujeito que vivencia a experiência. A atividade lúdica é uma experiência interna, na qual somente o próprio sujeito poderá vivenciar a sua plenitude.

Talvez para muitos definir o fenômeno lúdico, pode ser algo simples por ser pensado e analisado pouco sobre tal fato. Encarando-o apenas como um ato de diversão ou uma atividade banal sem muita utilidade para a sociedade. (SANTOS, 2013).

Mas ao buscar de fato a essência do que a ludicidade representa, é encontrado algo muito além do que uma simples diversão ou entretenimento. Na amplitude da palavra lúdico, muitas são as atividades que compreendem seu significado, onde podemos definir algumas dessas ações lúdicas como o brincar e até mesmo o jogar.

Santos (2013), acredita que a palavra ludicidade tem um sentido muito amplo, quando afirma que ela é “[..] utilizada para designar atividades lúdicas em geral como: brincar, jogar de salão, jogar de azar, tocar um instrumento, atuar e muito mais”. Isto quer dizer então que o lúdico é uma ação própria do ser humano, independentemente de sua cultura, momento histórico ou faixa etária. O autor supracitado ainda diz ser o lúdico “[...] uma forma essencial da vida, quer biológica, psicológica, ou social humana”.

Por isso, acredito ser a ludicidade um fenômeno com dimensões diversas, que faz parte tanto historicamente, culturalmente e socialmente da existência do indivíduo. Onde ela se faz presente desde as mais simples até as mais complexas atividades, tornando-se uma parte inerente do ser humano, e utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do indivíduo, como o brincar e o jogar.

2.1.1 – O brincar

O brincar é uma expressão que, para muitos, é uma realidade apenas da criança, ou seja, que está ligada somente a fase da infância e que ao crescermos se torna algo dispensável ao sujeito. Porém, para alguns, o brincar é uma atividade pela qual libera suas emoções, interage com outras pessoas, relaxa e traz prazer. Segundo o autor supracitado, o brincar está unido a essência do ser humano, pois traz ao mesmo experiências de complexidade lúdica que não podem ser negadas tanto a homens quanto mulheres. Segundo Schiller (1974, p. 81, *apud* SANTOS, 2013, p.51), “O homem só é homem quando brinca”. Desta forma, o autor faz do brincar uma completude humana, ignorar isso seria negar a razão de existir do indivíduo.

Em relação ao brincar infantil, não é muito diferente, pois este faz parte do cotidiano da criança, e se faz presente desde muito cedo. Segundo Kishimoto

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (2010, p. 1).

O brincar, além de ser uma ação lúdica, na maioria das vezes, pois dá prazer a quem a vivência, também é livre de regras e sem pressões. Nele a criança tem a capacidade de criar, explorar e reinventar seus próprios comportamentos dentro da

brincadeira. No brincar se tem uma liberdade maior daquela atividade que se esta experienciando. Quanto a esta questão, Kishimoto traz uma importante contribuição quando afirma que o brincar é uma das principais ações do dia para a criança e se torna importante pois,

[...] dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (2010, p. 1).

Diante disso, quando ao falar de brincar refere-se a uma das práticas mais importantes da vida do indivíduo, pois é através dela que a o sujeito desde cedo trabalha as suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. Logo, a importância de trazer esta questão neste trabalho, pois o lúdico também pode estar presente no brincar, porém um brincar prazeroso e desprendido de regras.

2.1.2 – O Jogo

O jogo, dependendo do contexto e com a finalidade a qual é utilizado, também pode se tornar em atividade lúdica, em que o indivíduo se encontra por inteiro em determinada atuação. E quando se fala em jogo, é preciso compreender que há uma complexidade acerca de suas manifestações concretas, isto é, o que para alguns pode ser apenas um jogo, para outros é uma atividade profissional, cultural ou apenas competitiva. Para Kishimoto (1994) uma mesma ação pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes lugares, espaços e ocasiões, o sentido a ele atribuído poderá variar.

Todos os jogos apresentam peculiaridades que os fazem ter um sentido diversificado, pois a palavra jogo pode ser compreendida de modos diferentes, por exemplo: pode ser um jogo de dama, um jogo de amarelinha, quebra-cabeça, ou um jogo de faz de conta e inclusive os de adivinhação. Até mesmo os jogos adultos estão inclusos. Por isso, ao se referir aos jogos embora tenham a mesma denominação, cada um possui as suas especificidades.

Bem como para Huizinga o jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si

mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana"[...]. (2000, p. 24).

Para o autor, o jogo também pode ser interpretado por diferentes maneiras, dependendo do contexto fazendo sua ideia, portanto, não ser a mesma. Não podendo assim sistematizar um conceito geral para esta pequena palavra que utilizamos muitas vezes em nossas práticas sejam elas lúdicas ou não.

2.1.3 – A interação social como dimensão do processo educativo

O que é interagir, afinal? Será que esta pequena palavra significa dizer que é quando estamos em conjunto ou no mesmo espaço que outras pessoas? Alguns pensadores abordam este tema como sendo parte dos processos sociais do ser humano. Segundo Vygotsky (2001), a interação social possui um papel muito importante no desenvolvimento dos seres humanos afirmando que “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (2001, p.63). Isto é, desde o seu nascimento o sujeito já é um ser social, apenas em desenvolvimento, ou seja, mesmo que ele não utilize a linguagem oral, ele já interage e se familiariza com o ambiente em que o cerca.

E não muito diferente para Piaget (1973), o ser humano é influenciado pelas relações sociais que desenvolve durante sua vida. É a partir dessas relações que são desenvolvidos os comportamentos sociais. Para o autor, o homem “não é social da mesma maneira aos seis meses, ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade pode não ser da mesma qualidade, nesses dois diferentes níveis” (1973, p. 424). Logo, conforme observa o autor, o processo de socialização é desenvolvido em diversos estágios das fases do indivíduo, e a expressão homem social revela a condição de ser humano de ser que vive em sociedade.

Portanto, interação não é apenas fazer parte de um grupo social. Esse fenômeno, de fato, se torna algo além disso, é estabelecer um contato social e criar relações as quais resultem em determinados comportamentos sociais, é através dela que os seres humanos desenvolvem a sua comunicação. Por isso, desde a sua infância o indivíduo é inserido no meio social, o qual este influencia no desenvolvimento de suas condutas, como afirma Melo e Teixeira

O outro social, se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias

acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal (2012, p. 3).

A interação com o outro tem grande contribuição no processo de construção do ser humano, a socialização é ter a possibilidade de fato de construir-se junto com o outro, sem nenhum tipo de barreira.

Com isso, pode se dizer que, historicamente, construiu-se em relação às crianças com algum tipo de deficiência uma certa barreira, pois do ponto de vista do imaginário social, as crianças acometidas com deficiência não aprendem e, por conseguinte, não se desenvolvem, fazendo com que, muitas vezes, seja restringido a socialização destas crianças com as outras.

Quando um professor faz tal afirmação em relação a este sujeito infante, o faz sem refletir, e não por falta de caráter. Mas na realidade, essa ideia em relação às crianças com deficiência foi sendo construída historicamente e, conseqüentemente, foi se formando essa concepção de que tais crianças são bastante limitadas. Sabendo disso, o cérebro não se ocupa em algo que não vê resultado, e por supor que não haverá esse efeito não se trabalha em cima desse fator e o sujeito não avança.

Diante disso, tem-se a necessidade do professor que atende este público de crianças com deficiência acreditarem e persistirem, na busca de garantir a interação social das mesmas, sendo imprescindível que os professores proporcionem um ensino que varie estratégias e diversifique metodologias para que essa socialização possa ser alcançada aos poucos com esses alunos.

2.1.4 – Uma breve análise sobre a educação especial

Determinar com precisão onde e quando se iniciou o processo de inclusão de pessoas com deficiência, ainda é algo muito complexo. Com isso, neste trabalho faz-se uma breve exposição do contexto que pode proporcionar o momento da Educação Especial no Brasil, tornando uma visão inclusiva neste tipo de ensino.

De acordo com Bueno (1993), há quatro estágios em relação ao comportamento da sociedade com as pessoas com deficiência ao longo da história ocidental. O primeiro, na era pré-cristã, onde negligenciavam e maltratavam as pessoas com deficiência; o segundo, na era da propagação do cristianismo, em que passou-se a protegê-las e a compadecer-se delas; o terceiro, entre os séculos XVIII e XIX, privilegiava essas pessoas com a criação de instituições para oferecer-lhes uma

educação separadamente; e o quarto, na última fase do século XX, foi proposto sua aceitação e integração. Atualmente, no século XXI, a expectativa é de inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais.

Em nível mundial, foram diversas as ações em prol da inclusão da pessoa com deficiência. A este respeito, não podemos deixar de destacar a Declaração de Salamanca (1994) que também fez parte deste processo histórico. Esse grande encontro que aconteceu na Espanha, reunindo 88 países e 25 organizações, culminou para que ampliasse o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja qual for o motivo. Após isso, houve outras declarações que foram relevantes nesse processo, mostrando assim um movimento mundial buscando mudar certos paradigmas em relação a comunidade frente as diferenças.

A educação especial, por sua vez, veio com a finalidade de propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais os mesmos direitos e benefícios atribuídos aos demais alunos sem deficiência, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 no artigo 58, que traz a definição de Educação Especial, nos seguintes termos: “Entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19).

Se reconhece que, na sociedade, há algo que está intrínseca a ela, que é a diversidade. Ao valorizar e incentivar a participação de todos no contexto educacional, admite-se a potencialidade de todo cidadão, desta forma tornando-me parte da sociedade inclusiva. O processo de inclusão escolar foi um processo que já veio da Educação Especial, e vem com o decorrer do tempo tentando quebrar essa barreira curricular fechada que há em algumas escolas, para que depois de tantos anos de luta as pessoas com deficiência saiam desse isolamento e sejam valorizadas e aceitas nas escolas regulares. Não obstante, a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 161) se refere a esta questão, pois a mesma é precursora no que se refere à inclusão educacional, a qual traz, em seu Art. 208, inciso III a indicação de que a escola deve oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para que a escola possa atender tais necessidades, ela precisa de profissionais capacitados para buscar desenvolver uma proposta de inclusão educacional. Em relação à formação do professor da educação especial, a Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994,

indica que no Curso de Pedagogia, e em outros cursos de licenciatura em geral, seja incluída uma disciplina sobre a pessoa com necessidades especiais e sua inserção na escola regular, ou seja, mostra que há uma certa atenção para o preparo destes professores para atuarem na diversidade, visando a inclusão, isto é, a integração da pessoa portadora com deficiência. (BRASIL, 1994).

Sendo assim, é notável a necessidade de preparação por parte dos educadores para o campo da Educação Especial. Apenas a graduação, muitas vezes, não é suficiente, pois não oferece todo aporte que vem ser imprescindível para lidar com a formação destas crianças com deficiências. E se é reconhecido que este tipo de educação tem por meta oferecer o direito à educação para todas estas crianças, não podemos ignorar o fato de que a formação do professor que vai atuar com alunos com deficiência também é importante, para assim garantir ou, ao menos, buscar alcançar esse direito. Em relação a essa questão, Costa e Rangni afirmam que:

Os professores precisam de uma formação inicial de qualidade que os familiarize com a diferença, e os prepare para a prática, na qual também precisam trocar experiências com outros professores, refletindo e implementando as políticas educacionais que defendem o direito da criança a educação. (2014, p. 21).

Além disso, é importante para esse educador uma formação continuada, que é quando a instituição proporciona a estes profissionais diferentes momentos de formação. Para Costa e Rangni (2014, p.20), essas formações se dão por meio de “[...] palestras, reuniões, visitas, atualizações por meio de filmes ou vídeos, entre outros”. Então, o professor pode e deve procurar informações e formações, que existem de muitas maneiras e diferentes momentos, que vão ajuda-lo a refletir sobre sua prática pedagógica com o diferente. É importante também que os professores acreditem no potencial de cada criança, ou seja, não apenas requer um conhecimento específico sobre as necessidades e diferenças daquele sujeito, mas deve haver a motivação no momento de atuação, juntamente com a busca desses conhecimentos.

E neste processo de inclusão, foram pensadas salas de atendimento especializadas que atendessem as crianças acometidas por alguma deficiência, com o intuito de promover a inclusão educacional desse sujeito. Também o de buscar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que auxiliassem os alunos a acompanharem o currículo proposto. São as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, implantadas pelo incentivo do Ministério da Educação (MEC),

visando esse suporte educacional especializado como estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Artigo 8º, Inciso V (BRASIL, 2001, p.2). “Serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado na educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Com isso, percebe-se que há uma certa exigência para que as escolas não apenas matriculem estes alunos com necessidades educacionais especiais, como também garantam as condições necessárias para uma educação de qualidade.

E isto vem se tornando uma realidade em várias escolas existentes no Brasil. Quanto a esta contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais, Lopes diz que:

Considerando-se que a oferta da Sala de Recursos, no espaço escolar do ensino regular, como um dos atendimentos da educação especial, visa contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns [...] (2010, p.52).

A perspectiva dessas salas é que os profissionais que nela atuam, não trabalhem sozinhos, mas em conjunto com o professor da classe comum na busca de metodologias diferenciadas para serem usadas com os alunos que fazem parte desta inclusão, não se tornando assim uma mera repetição dos conteúdos da sala de aula, porém uma forma de facilitar para que esta criança acompanhe o currículo e as atividades da escola.

Ainda há, atualmente, muita confusão na diferenciação de Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e Sala de Recursos Multifuncional (SRM), no atendimento de alunos com necessidades especiais. E para facilitar a compreensão, a ilustração a seguir apresenta os respectivos públicos de cada sala:



Fonte: Educação Inclusiva, 2011.

Na Sala de Apoio Pedagógico, também conhecida como Laboratório de Aprendizagem (LA) em algumas escolas, são atendidas crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem, seja na leitura ou na escrita. Já a Sala de Recursos Multifuncional atua com aqueles alunos com deficiências física, mental ou sensorial, além daqueles com alta habilidade e superdotação.

Porém, nas escolas onde foram realizadas as pesquisas, encontra-se algo bem peculiar quanto a esta nomenclatura e seu funcionamento, pois as mesmas salas que atendem as crianças com alguma deficiência, também recebem as com transtorno de aprendizagem e recebem o nome de Sala de Apoio Pedagógico.

Dito isto, também vale ressaltar que o foco da presente pesquisa é a criança com deficiência intelectual, que segundo a APAE (2011) é quando o sujeito apresenta limitações tanto no funcionamento intelectual, quanto no adaptativo, expressado nas habilidades conceituais, sociais e práticas antes dos 18 anos.

No tópico a seguir, veremos com mais detalhe o lúdico quando aplicado em ambiente escolar, mais propriamente nas Salas de Apoio com crianças com deficiência intelectual, e se o mesmo favorece na interação social destas crianças.

2.2. – A ludicidade na educação de crianças com deficiência: algumas contribuições.

Neste tópico serão expostos os assuntos já tratados acima, porém de maneira mais específica, dialogando entre leituras realizadas sobre o tema, onde pode ser compreendido com mais precisão o objetivo desta pesquisa.

Sabemos que o lúdico, quando utilizado e vivido da maneira direcionada, pode trazer grandes possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. Quando trabalhado desde a infância, o sujeito desenvolve a motricidade, a cognição, a afetividade, assim como favorece as relações sociais do mesmo.

Foi ressaltado também que a cultura lúdica nos reporta à polissemia dos termos jogo, brinquedo e brincadeira. Porém, o que mais foi destacado como atividades lúdicas na pesquisa foi o brincar e o jogo, que são elementos onde o lúdico se faz presente dependendo do contexto.

O jogo desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, segundo Vygotsky (2002). Pois para ele, o jogo não é uma atividade inata, mas sim decorrente das relações sociais, portanto carregado de significação social, e varia de acordo com o

tempo e com a cultura na qual está inserido, fazendo dele, um elemento não apenas lúdico, mas cooperante na socialização dos indivíduos.

O brincar, como já foi visto acima, também exerce grande influência nas relações sociais do indivíduo. Toda criança precisa brincar, independentemente de suas condições físicas ou mentais, sendo o brincar essencial em sua vida, pois “[...] o brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidades de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente [...]” (BRASIL, 2006, p.9).

Assim, Borba (2006) fala que a escola tem um papel importante e deve garantir o direito da criança de brincar, pois esta atividade lúdica possibilita um desenvolvimento sadio, criando oportunidades de exercitar as potencialidades dos alunos tornando as atividades mais atraentes e interessantes.

Se o brincar e o jogo como atividades lúdicas são fatores determinantes e imprescindíveis para qualquer criança, devem ser utilizá-los para favorecer a socialização do indivíduo com deficiência intelectual em ambiente escolar e, portanto, as realidades da didática docente das Salas de Apoio devem ter o lúdico no atendimento dessas crianças com deficiência intelectual.

Primeiramente, faz-se necessário compreender o que vem ser a deficiência intelectual e sua trajetória para que possamos chegar a um melhor entendimento dentro desta pesquisa.

A Associação Americana de Retardo Mental – (AAMR), atualmente denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – (AAIDD), por muito tempo tem se preocupado em definir o termo da deficiência intelectual. Por sua vez, vários manuais foram publicados para tentar classificar este fator, sendo que no ano de 2010 foi lançado pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento o último manual, que traz a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual” (CAPE, 2012).

Segundo Greenspan (1999), a importância dessa mudança evolutiva na construção da deficiência fez com que a deficiência intelectual já não seja mais estimada como um traço sendo de total absoluto e permanente da pessoa. Pelo contrário, de acordo com Putnam (2005), essa construção ecológica social de deficiência e deficiência intelectual acaba por esclarecer a interação entre a pessoa e seu meio ambiente, permitindo assim, a busca e compreensão da “identidade da deficiência”.

De acordo com o Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE (2012), além de se tornar menos ofensivo às pessoas com deficiência, a mudança na

terminologia também se tornou mais consistente com a tecnologia usada internacionalmente, pois enfatiza o fato que a deficiência intelectual não é mais considerada um traço absoluto e invariável do sujeito, bem como dispõe-se segundo as práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas para melhorar o seu funcionamento em ambientes específicos, abre a possibilidade para o entendimento e a busca de uma “identidade de deficiência”, que inclui princípios como a autoestima, o bem-estar subjetivo, o orgulho e engajamento na ação política, entre outros.

Tendo conhecido a origem do termo e o seu percurso para se chegar tal nomenclatura, por outro lado é fundamental conceber a definição e as características da pessoa com deficiência intelectual.

Há dois enfoques que buscam definir a caracterização deste sujeito, um é centrado no funcionamento adaptativo do mesmo e o outro se delimita pela psicologia cognitiva. A Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD (2010), define deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos, ou seja, durante o período de desenvolvimento do indivíduo. Esta deficiência é de cunho funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social.

É possível considerar que se trata de um quadro psicopatológico com ênfase nas atribuições cognitivas, caracterizada por discrepâncias e alterações nas estruturas mentais para a formação do conhecimento, na perspectiva de Vieira (2017).

Até então a deficiência intelectual era vista apenas como um funcionamento intelectual geral abaixo da média, juntamente com déficits no comportamento adaptativo. Com a chegada da definição de 1992, que deu um novo foco no sentido de deficiência intelectual, pois se antes o processo de diagnóstico era baseado por meio de teste de Quociente de Inteligência (QI), que classificavam as pessoas em níveis leve, moderado, severo e profundo. Agora, os elementos sociais e ambientais passam a ser considerados, além de outros. Assim como, a oferta de apoio personalizado a esses indivíduos passou a se estender, com o objetivo de ajuda-los em seu desenvolvimento. Para a CAPE isso significa que “a definição de 1992 foi a primeira a ver a deficiência intelectual como condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como deficiência estática ao longo da vida” (2012, p. 56).

Assumir a ideia de deficiência como condição que pode ser melhorada significa encontrar na escola o contexto no qual essas melhorias possam ocorrer, haja vista tanto a natureza do trabalho que desencadeia – o de desenvolver afetiva, psíquica, física, ética e cognitivamente os educandos – quanto o potencial fruto da diversidade se coloca a experimentar esse espaço público estatal ou privado.

Para Vieira (2017) a educação de alunos com deficiência intelectual deve ser pensada com princípios e valores da mesma forma como para os demais sujeitos, sem determinar limites em sua formação. Considerando apenas alguns aspectos que devem ser diferenciados, porém não inferior, na construção de saberes, levando-os a ampliar seu repertório de aprendizagem e autonomia.

Isso significa que, o docente da educação especial pode apostar nas possibilidades que este aluno pode apresentar e saber aproveitá-las da melhor forma. E talvez seja essa a maior dificuldade enfrentada por alguns professores: a proposição de práticas adequadas a essas exigências, conforme aponta Pletsch (2010). Para os alunos com deficiência intelectual essas exigências, por muitas vezes podem ser voltadas a questão da dificuldade de socialização com os demais colegas e professores em ambiente escolar, cabendo ao professor aderir a práticas e estratégias que tentem mediar esta situação. Ide (2008) afirma que a utilização de atividades lúdicas, como o jogo por exemplo, contribui bastante no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, a mesma aprende de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, permitindo a participação desta criança com maior motivação, aumentando a interação entre todos os alunos.

Por isso, a importância de propiciar aos alunos com deficiência o direito a uma educação que auxilie no seu desenvolvimento e habilidades. Como estabelecido na Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 (LBI), no artigo 28, onde trás a seguinte medida que incube ao poder público assegurar aos sujeitos com deficiência a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015).

Neste contexto, o aluno com deficiência intelectual também deve ter o direito de atividades lúdicas na composição da didática do docente que irá trabalhar com este sujeito. Este ser é capaz de exercer certas atividades e compreender algumas situações que os rodeia, apenas necessita do estímulo correto para se chegar a um bom avanço. Bem como é garantido na Lei supracitada, ainda no mesmo artigo o

“acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (BRASIL, 2015).

Descobriu-se ao longo da pesquisa que os espaços lúdicos são ambientes férteis para a aprendizagem, o desenvolvimento, e também da socialização. O lúdico além de contribuir no aprendizado, desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos ele faz parte das atividades essenciais da dinâmica do ser humano, como afirma Almeida:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (2009, p. 5)

Para tanto, um dos grandes proveitos que o lúdico traz é o auxílio no processo de socialização do indivíduo. Porém, exige uma predisposição interna do educador de tomar novas atitudes, saindo desse modelo de padrão já instituído, para trabalhar com a ludicidade em sua didática.

Além disso, compreende-se que o brincar juntos também é bastante significativo na interação social do ser infante, pois de acordo com Carvalho e Pedrosa:

[...] as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, acrescentando-lhes algo, ou até substituindo parte delas, e regulando-se continuamente pelo confronto com as ações dos parceiros e com o efeito de suas próprias ações. Recortes, propostas e ajustamentos compõem como que uma linguagem cujo compartilhamento, construído na situação interativa, se manifesta nos acordos alcançados e na efetivação de sequências interativas. (1995, p. 65)

O desenvolvimento das crianças através da interação e relações sociais é algo que tem sido enfatizado em muitas literaturas, tendo como o adulto o ser mais capaz de interpretar e complementar tais ações das crianças e ajuda-las nesse processo. Porém, tendo também seu potencial o parceiro de idade da criança em seu desenvolvimento, segundo Carvalho e Pedrosa (1995). A criança recorta aspectos do comportamento da outra que servem como ajustes e reguladores de suas próprias ações, ou seja, ela constrói-se em conjunto através dos compartilhamentos de atividades e situações.

Como também no processo de aprendizagem, que Vygotsky (1991) acredita que ele ocorre primeiro pelo nível social e depois pelo individual, onde a criança não internaliza o conhecimento sobre o mundo através de sua maturação cognitiva.

Complementando isso, Zapparoli diz que “[...] internaliza por meio de sua interação com o outro” (2014, p. 14).

Tem se notado o quanto a socialização é importante e está intrínseca no decorrer da vida humana. Não seria diferente essa contribuição nas relações sociais de crianças com deficiência intelectual, pelo contrário, é um elemento fundamental e facilitador no desenvolvimento deste sujeito que tem ainda mais dificuldades em interações do que as pessoas sem a deficiência.

Van Der Ver e Valsiner (1994) trazem contribuições significativas na perspectiva de L. S. Vygotsky quanto à necessidade da interação social na vida de crianças com deficiências, quando afirmam que segundo Vygotsky, as crianças com deficiência, que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, precisam de contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, já que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam deficiência. Segundo o autor, podendo por meio dessa socialização até amenizar o fator biológico diferenciado; ou seja, possibilitar para que o defeito orgânico seja compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo.

E essas interações podem se dar por meio da ludicidade, pois partindo do pressuposto de que a Educação Especial através dessas atividades lúdicas tem por finalidade a inserção de crianças com deficiência no ambiente escolar comum a todos, então o lúdico pode ser um fator de grande importância se utilizado da maneira correta pela escola e corpo docente.

Pois, conforme Mafra (2008, p. 12) “pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar não apenas no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos pré-estabelecidos [...]”. Ou seja, o jogo como atividade lúdica pode ser trabalhado pelo docente de maneira a provocar o desenvolvimento da criança, que neste caso, pode ser a socialização deste indivíduo.

Ainda segunda a autora supracitada, que em sua pesquisa sobre o lúdico e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, relata sobre a teoria de Vygotsky (1998) afirmando que por meio do brincar a criança estabelece suas relações com a vida real: “[...]Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social” (2008, p.9). A autora segue discorrendo que é na brincadeira e no jogo que a criança

aprende a lidar com o mundo, adquirindo conhecimentos para formar sua própria personalidade e vivenciando vários sentimentos.

Enfim, pode-se considerar as atividades lúdicas como alternativas significativas e importantes para mediar o trabalho do docente da educação especial. Toda criança necessita brincar, é algo que faz parte de sua infância. As crianças com deficiência intelectual também não são diferentes, apesar de haver mais dificuldades nesse processo, como afirma Mafra:

[...] Embora apresente atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor, também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. (2008, p.15)

Para a autora os jogos e brincadeiras para a criança com deficiência intelectual consistem em atividades essenciais que acarretam grandes benefícios no em seu desenvolvimento como um todo, tanto físico, intelectual como também social.

A importância do lúdico tem sido evidenciado através desses estudos tratados acima, proporcionando uma evolução em vários aspectos da criança, sendo um destes a socialização, no qual este é melhorado com esse agir docente.

SEÇÃO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa em questão é qualitativa. Usou-se esta abordagem pois ela permite ter uma visão mais ampla de um cenário social, ou seja, com perguntas elaboradas capazes de produzir dados em profundidade sendo possível chegar mais próximo ao que o indivíduo pensa ou age sobre determinado fenômeno que serve de referência para definir o objeto de investigação.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa compreende em cinco características básicas que formam este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Segundo os autores, o ambiente natural é onde o pesquisador vai encontrar a fonte de forma direta dos dados que ele busca, e isto é uma das vantagens da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa considera ser o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada e analisada, através desta ida a campo, o ponto fundante para produção de conhecimento.

Ainda segundo os autores citados anteriormente, geralmente os dados coletados são descritivos, fazendo com que o material desta pesquisa seja rico, pois podemos descrever pessoas, acontecimentos, situações, desenhos, fotografias, documentos, etc. tornando cada dado possível da realidade importante.

Já a preocupação com o processo, os autores relatam que deve ser maior que com o produto. O interesse do pesquisador, ao estudar, deve estar voltado a como os elementos que subsidiarão o tratamento da temática do estudo irão se manifestar durante as atividades e procedimentos. Por meio da pesquisa qualitativa, é possível viver no processo de produção do conhecimento um simultâneo processo de formação de pesquisador, de sujeito e, mais particularmente, de profissional de uma área de conhecimento, no nosso campo vinculado ao campo da educação. Essa assertiva é importante pois reforça a ideia de que no ato de pesquisar também se amplia a capacidade de refletir sobre questões que estão diretamente vinculadas à base da formação profissional dos sujeitos.

Quando Bogdan & Biklen (2003) falam de “significado” se referem ao sentido que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que se torna o foco de atenção do pesquisador.

Sempre há nesses estudos um meio de capturar a “visão dos participantes”, ou seja, investigam-se como os informantes veem as questões que estão sendo postas em pautas.

Quanto à análise dos dados, em seu artigo sobre a metodologia científica, algumas considerações feitas por Bogdan e Biklen, são citadas pela autora Oliveira:

A análise dos dados tende a seguir esse processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados em processo de baixo para cima. (2011, p. 25).

Assim, as pesquisas que assumem a abordagem qualitativa consistem na obtenção de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o pesquisado, e com as situações que deseja estudar, focando até mais no processo do que o próprio resultado, sempre tendo o cuidado de retratar a perspectiva dos participantes.

A abordagem qualitativa é potencializada por alguns tipos de estudos, a exemplo da pesquisa de campo que, como veremos a seguir, se fundamenta em processos vislumbrados por esse tipo de abordagem. Acerca desta questão, trata o subitem a seguir.

3.2. Tipo de pesquisa

Este TCC é resultado de uma pesquisa de campo, a qual compreende a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, onde acontece a coleta desses dados e posteriormente vem a análise e interpretação dos mesmos, buscando compreender os diferentes aspectos de uma dada realidade, sempre com base em fundamentação teórica que tenha como função explicar o problema pesquisado (FUZZI, 2010).

Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Por isso, para se conhecer o fenômeno que se pretende pesquisar, há a necessidade desta aproximação do pesquisador com o que está sendo investigado.

Da mesma maneira Severino afirma que

Na *pesquisa de campo*, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os

fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (2007, p. 123)

Desta forma, a presente pesquisa foi realizada de maneira que pude comparecer no ambiente próprio da mesma, apenas como observador e entrevistador, não interferindo no meio, assim como estive diretamente a analisar fatos que são precisos para a realização deste trabalho, onde realizei a coleta de dados junto aos pesquisados, tais como: a didática das docentes da sala de apoio, se as mesmas utilizam o lúdico com os alunos com deficiência intelectual, e as possíveis contribuições ou não quando realizadas atividades lúdicas com estas crianças.

Optei pela pesquisa de campo pois uma de suas grandes vantagens é a obtenção dos dados diretamente do contexto real. Não desmerecendo a pesquisa bibliográfica, mas se ocupar da realidade é uma forma não só de oxigenar as produções já existentes, assim como de fomentar conceitos e teorias que servem de lente para leitura de determinados fenômenos, mas, sobretudo, por nos permitir assumir a realidade como campo de contradição, a partir do qual temos a possibilidade de produzir questionamentos e proposições com base no que vive num determinado tempo/contexto, permitindo ao pesquisador um acúmulo de conhecimento que, no nosso caso, pode ser usado como referência para pensar políticas sociais, curriculares, de inclusão, e até mesmo utilizado por outros profissionais do campo da educação, seja na educação básica ou na academia.

Segundo Gonsalves,

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (2001, p.67).

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, sendo uma pública municipal e outra de cunho filantrópico², localizadas no município de Castanhal. Tal pesquisa contou com a coleta de dados realizada através por meio da entrevista semiestruturada, dos fenômenos ocorridos no local, para, assim, agrupar todas as informações possíveis e realizar uma análise temática interpretativa. Sobre a técnica de produção de dados, o subitem 3.3 apresenta as definições conceituais.

² A filantropia consiste em uma associação ou fundação sem fins lucrativos, criada com o propósito de produzir o bem e assistir as necessidades de uma sociedade.

3.3. Técnica de produção de dados

Para Severino, as técnicas de produção de dados de uma pesquisa “[...] são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas [...]” (2007, p.124). Segundo o autor, as mesmas devem ser usadas em pesquisas que levam para diferentes metodologias e fundadas também em diversificadas epistemologias. É claro que precisam ser compatíveis com os métodos e paradigmas adotados.

Na presente pesquisa, se utilizou a técnica de entrevista, que Severino considera ser:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (2007, p.124).

Optei por esta técnica de pesquisa por ser um método que possibilita capturar atitudes e outros conteúdos de interesse que poderiam passar despercebidos em técnicas de recolha de dados mais abstratas e objetivas e menos personalizadas. Ela pode fornecer informações mais aprofundadas e de pormenor a respeito do objeto da pesquisa expresso por meio dos objetivos, sendo que são informações frutos de uma interação direta entre pesquisador e pesquisado, relação esta assumida pela abordagem qualitativa como base para se aproximar da realidade.

Na entrevista, é preciso compreender que esta é acometida por três fases. Na qual para Manzini afirma que na

[...] primeira fase, extensamente discutida, um roteiro foi elaborado. A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase é o processo de transcrição. Teoricamente, o que o pesquisador deveria fazer em todas essas fases seria ir à busca do seu objetivo de pesquisa (S/D, p.2).

Assim, o pesquisador vivência processos distintos, mas complementares durante a produção dos dados. Inegavelmente esse é um momento fundante para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados, haja vista que sem dados não existe pesquisa e, por consequência, não existe conhecimento cientificamente produzido.

Os dados foram coletados a partir da entrevista semiestruturada realizada com as docentes das salas de apoio pedagógico de duas escolas do município de Castanhal, técnica esta que é similar a um diálogo com o entrevistado. Baseia-se no assunto que pretende focar, mas não é tão rígida quanto uma entrevista estruturada. Adotei a

entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro de entrevista adaptável e não tão rígido.

Na entrevista semiestruturada, diferentes são os papéis do pesquisador ao entrevistar e ao transcrever. Manzini discute que

[...] No momento da entrevista, no processo de coleta de dados, o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social. O pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objetivo da pesquisa no ato de entrevistar [...]. (S/D, p. 1).

No momento da entrevista, o pesquisador precisa ter este contato de interação com o entrevistado, pois isto favorece no processo de coleta de dados, no qual o entrevistador busca sempre responder a seus objetivos da pesquisa neste momento. Neste trabalho, foi utilizado esta técnica por apresentar este fator da flexibilidade no momento da entrevista, mesmo com o roteiro previamente elaborado, onde o pesquisador tem a possibilidade de improvisar e reconduzir algumas questões para o ponto de interesse que pretende chegar. Para compreender os dados coletados, o subitem 3.4 vem apresentar a técnica de análise realizada na pesquisa.

3.4. Técnica de análise

Segundo a obra de Bardin (2011) sobre a análise do conteúdo, a mesma destaca nela um percurso histórico. Em seu texto, o autor relata que esta técnica foi inicialmente aplicada nos Estados Unidos, como um instrumento de análise das comunicações. Surgiu principalmente pela necessidade nos campos da sociologia e psicologia.

Segundo a autora, a tarefa primordial da técnica de análise de conteúdo é desvendar o crítico. Em sua obra este método é definido como sendo empírico. Para Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Santos (2012) analisa essa questão afirmando que surge, assim, várias discussões sobre as diferentes funções quanto a análise de conteúdo, em que Bardin cita que uma dessas funções era chamada de heurística, que visa uma análise do conteúdo enriquecendo a tentativa exploratória, e a outra como função de “administração da prova”, que verifica se os achados eram verdadeiros ou não,

Silva (2013) cita Franco (2005) quando afirma que a análise de conteúdo tem como artifício principal a mensagem da comunicação - seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental – que revela ter um significado e um sentido que deverá ser interpretado, considerando-se as condições textuais, por meio de uma percepção crítica e dinâmica da linguagem com seus elementos cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos que vão dar sentido ao objeto, conforme o olhar teórico do pesquisador em relação à proposta do estudo.

Com isso, foi realizada uma análise de conteúdo na presente pesquisa, na qual em primeiro momento foi criado um questionário de perfil de cada participante, perguntas estas necessárias para uma melhor compreensão dos dados dos entrevistados no trabalho.

Cada participante respondeu o questionário de forma clara e precisa, de forma que foi realizado apenas um questionário com a mesma quantidade de perguntas para ambas as professoras. Foram desenvolvidas perguntas do tipo pessoal e profissional, como: idade, naturalidade, tempo de atuação na profissão, formação e média salarial.

Com isso, é possível conhecer de maneira mais clara um pouco de cada entrevistada, e por meio da resposta encontrar aspectos da realidade que pretende ser descoberto pelo pesquisador. Segundo Gil, o questionário pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (1999, p.128).

Assim, utilizou-se essa técnica que serviu para coletar dados sobre o perfil das participantes.

3.5. Cuidados Éticos

No TCC, o pesquisador respeitou a autoria das fontes pesquisadas, fazendo uso das referências dos autores citados no texto e nas referências bibliográficas de acordo com a lei vigente que rege os direitos autorais deste país (BRASIL, 1998).

As citações das fontes utilizadas foram feitas conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que atualmente estão vigentes no país.

A pesquisa em questão respeita as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), seguindo os preceitos éticos estabelecidos no que se refere a zelar pela legitimidade das informações, privacidade e sigilo das mesmas, quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos, sendo assim considerados em todo o processo de construção do trabalho.

Como estabelecido na Resolução 466/12 supracitada, das disposições preliminares, estabelece que esta

[...] incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (2012, p. 1).

Logo, os estudos realizados envolvendo seres humanos na atual pesquisa seguem as normas regulamentadoras desta Resolução de 2012, pois o pesquisador deve ser o responsável pela conduta do trabalho e corresponsável pela integridade e pelo bem-estar de todos os participantes da pesquisa realizada.

Da mesma forma, não há engodo na pesquisa, fato este que ocorre quando não são dadas as informações precisas e claras aos participantes da pesquisa sobre o real propósito da mesma, havendo, algumas vezes, riscos envolvidos, fazendo tais indivíduos consentirem em fazer parte da pesquisa sem o devido esclarecimento.

SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Município de Castanhal, Estado do Pará, localizada a 68 km da capital estadual Belém. Cuj a população do Pará em 2017 está estimada em 8.366.628 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O referido estado se posiciona como o 9º mais populoso do país.

No município de Castanhal, segundo o IBGE, a população em 2017 é estimada em 195.253 habitantes. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMED), em uma pesquisa realizada em 2015, há neste município 127 escolas no total, e o número de professores chega a 1.402, e de alunos tem-se 19.312 no ensino regular. Os alunos matriculados na educação especial chegam a 376 no total que possuem algum tipo de deficiência (CASTANHAL, 2017).

4.2. Local da pesquisa

As pesquisas foram realizadas em duas escolas localizadas no município de Castanhal, sendo uma pública municipal denominada E.M.E.I.E.F Francisco Espinheiro Gomes e a escola SESC Castanhal que se constitui de cunho filantrópico³. Tais escolas estão localizadas, respectivamente, no bairro Santa Catarina, na rua Hélio Moura s/n e a outra escola na Alameda Oyama, nº 190 no bairro do Cristo Redentor. Na escola Francisco Espinheiro Gomes, há 123 funcionários, 87 professores e 1.532 alunos nos três turnos. E na escola SESC Castanhal há 67 funcionários, 37 professores e 585 alunos nos turnos da manhã e tarde.

4.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras de diferentes escolas, a primeira tem idade de 34 anos, paraense e naturalizada de Belém, a mesma trabalha na escola Sesc Castanhal e possui formação em Letras - Espanhol (UFPA – Belém); Complementação pedagógica em Pedagogia (FPA); Especialista em Educação Especial (INEX). Esta já leciona há cinco anos. A segunda docente tem 43 anos, paraense e naturalizada também de Belém, e trabalha na escola E.M.E.I.E.F Francisco Espinheiro

³ A filantropia consiste em uma associação ou fundação sem fins lucrativos, criada com o propósito de produzir o bem e assistir as necessidades de uma sociedade (Revista Filantropia, 2017).

Gomes e possui formação em Pedagogia; Psicopedagogia clínica e institucional; Especialista em Educação Especial. Esta leciona há seis anos.

Nesta análise, nota-se a diferença de idade das duas professoras, logo compreende-se que há diferentes níveis de experiência como docente vividas por cada uma delas, a diferença de idade é de nove anos de uma para outra.

Ao considerarmos que o saber da experiência é tido como um saber funcional que está diretamente ligada às funções diárias do professor, na fala de Tardif o autor afirma que essa experiência está na prática, pois, “a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho” (TARDIF, 2007, p. 109). Para o autor, o saber adquirido pela experiência é prático e funcional, e que pode ser observado por meio deste questionário de perfil entre as duas docentes pesquisadas.

Verifiquei também na pesquisa que a naturalidade de cada participante é semelhante, pois as duas são brasileiras e nascidas no Estado do Pará. E o tempo de atuação de cada uma é diferente, enquanto que uma atua na docência em Educação Especial há 5 anos a outra já atua há 6 anos. Valendo assim, o que foi destacado na fala anterior de Tardif (2007) em relação à experiência docente, que deve ser considerada como a prática do professor nos anos de sua função profissional.

No questionário, descobriu-se que ambas as participantes possuem graduação completa, a primeira é formada em Letras – Espanhol pela UFPA de Belém e tem uma complementação pedagógica em Pedagogia (FPA) e Especialista em Educação Especial (INEX). A segunda apresenta formação em Pedagogia, Psicopedagogia clínica e institucional e Especialista em Educação Especial. Esta não relatou dos locais de suas formações no questionário. Nota-se, nesta informação, a importância da busca e do aprender do profissional docente pela formação continuada. Se atualizar e desenvolver novas práticas pedagógicas que procurem ser eficientes são o diferencial desse profissional da educação, pois como afirma Nóvoa (2000, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”. Ou seja, quanto mais aprendizado e conhecimento ao docente, mais serão os benefícios tanto para ele quanto ao seu espaço de trabalho, que é a escola. Nota-se com isso, que as duas participantes da pesquisa apresentam ter formação continuada, além da graduação, mostrando se encaixarem neste quadro de profissionais que buscam o aprender contínuo.

Outro fator que foi descrito no questionário de perfil foi quanto à média salarial de cada docente da pesquisa, na qual a primeira respondeu ganhar em torno de 4.500,00

reais mensais e a segunda entrevistada recebe em média de 3.800,00 reais mensais. Isto mostra a diferença salarial de cada uma, sendo que a primeira trabalha há menos tempo que a segunda. Podemos dizer que a renda salarial influencia na qualidade do trabalho docente? Para isto, foi realizada uma pesquisa nos Estados Unidos onde Stoddard (2003) encontrou evidências de que o salário é importante para determinar a qualidade dos professores. De acordo com esses estudos, analisando apenas as professoras, foram confirmados de que quanto mais bem pagas em relação a outros profissionais, maior a probabilidade de mulheres jovens altamente habilitadas escolherem ser professoras.

Analisando as respostas das participantes no questionário de perfil, pude desenvolver e descrever na pesquisa tais perspectivas sobre o perfil de cada docente e trazer uma reflexão acerca da condição profissional do professor atualmente.

Com o propósito de compreender melhor o objetivo do questionário de perfil proposto na pesquisa, foi construído um quadro no qual estão dispostas as questões e respostas de ambas as participantes da pesquisa. Busquei informações que refletissem a caracterização das professoras⁴ que atuam na área da Educação, que foram definidos conforme o quadro:

Quadro de perfil das professoras pesquisadas

Idade	P. M.: 34 anos
	P. R.: 43 anos
Naturalidade	P. M.: Paraense
	P. R.: Paraense
Tempo de atuação	P. M.: 5 anos
	P. R.: 6 anos
Formação	P. M.: Graduada em Letras -Espanhol (UFPA – Belém); Complementação pedagógica em Pedagogia (FPA); Especialista em Educação Especial (INEX).
	P. R.: Graduada em Pedagogia; Psicopedagogia clínica e institucional; Especialista em Educação Especial
Média salarial	P. M.: 4.500,00
	P. R.: 3.800,00

Fonte: Lopes, 2017.

O subitem a seguir, traz uma análise das falas das professoras entrevistadas, coletadas durante o desenvolvimento da pesquisa, essa análise é feita pelo diálogo com teóricos que subsidiam o trabalho.

⁴ P. M.; P. R. – Primando pela individualidade e pelo anonimato dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, foi adotado um pseudônimo com o significado de “Professora Margarida e Professora Rosa”.

4.4. Objetivos I

Para compreender um dos objetivos da pesquisa, onde pretende-se verificar que espaço o lúdico vem ocupando nas salas de apoio pedagógico, elaborei algumas perguntas que foram realizadas com as professoras que trabalham na Educação Especial nas escolas já descritas anteriormente.

Primeiro, buscou-se entender de que maneira o lúdico pode ocupar espaço na atuação pedagógica do professor da educação especial, pois a partir disso pode se ter uma visão do lugar da formação e consequente prática subsidiada pelas questões referentes as interações sociais de alunos com deficiência intelectual.

Quanto a isto, a P. Margarida respondeu da seguinte forma, onde seu foco foi em relação a formação e busca de conhecimento:

[...] **a gente precisa estar sempre buscando** [...] conhecimento. É importante que nós possamos estar sempre fazendo as formações, de acordo com área de educação especial, porque as coisas vão mudando. (P. M.) (grifos nossos)

Tem coisas que antes nós falávamos: crianças é portadora de necessidades especiais, hoje é pessoas com deficiência, então está mudando gradativamente, **a gente precisa estar sempre em formação**, a gente precisa estar fazendo a especialização, ta fazendo as formações, estar fazendo as complementações que são necessárias para que a agente possa estar sempre tendo conhecimento da área. (P. M.) (grifos nossos)

A professora relata ser a Educação Especial uma área de conhecimento complexa, e que o educador precisa estar em constante busca para adquirir tais conhecimentos, destacando a importância da formação continua deste profissional que atende os alunos com deficiência.

[A educação especial é] [...] muito extensa, não dá pra gente conseguir abranger tudo, e a gente não consegue também conhecer tudo sobre a área da educação, porque ela é muito ampla (P. M.)

[...] Cada deficiência [...] tem uma, [...] uma coisa minuciosa, uma característica típica de cada uma deficiência. Então **a gente tem que estar sempre em busca**, correndo atrás de materiais pedagógicos, de orientação também com as pessoas que conhecem mais a fundo a questão. (P. M.) (grifos nossos)

[...] nós estamos mesmo em busca de formações, isso daí é essencial pra que a gente possa realmente ser um profissional competente que possa estar desenvolvendo nosso trabalho com êxito. Sem isso, **sem realmente formação**, sem nós estarmos cada dia mais se atualizando com as coisas que ocorrem fica defasado. (grifos nossos)

Em relação a importância dessa formação constante do professor da Educação Especial, Alonso contribui com sua fala quando afirma que:

[...] o professor precisa estar ciente de sua capacidade para tornar possível o processo inclusivo. Para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional (2013, p. 1).

Sabendo que tal formação contínua tem sua importância para poder se realizar um trabalho pedagógico de qualidade com os alunos, a P. Margarida defende, em seu discurso, ser essencial para o docente da Educação Especial, como competência deste educador.

Enquanto que a professora P. Rosa direciona sua fala no sentido de que o professor da educação especial deve ter perfil e buscar conhecer sobre as deficiências para exercer tal profissão:

[O professor da educação especial] [...] tem que ter um **perfil**, ele tem que ter primeiro **paciência**, ele tem que gostar porque quem trabalha com a educação especial não é fácil. (P. R.) (grifos nossos).

Uma das formas de capacitação profissional do professor de Educação especial que a P. Rosa relata é ter um perfil e gostar do que faz, bem como ela também destaca sobre a importância da constante formação deste docente quando diz que

[O professor da educação especial] tem que ter como base o **conhecimento das deficiências**, ler, estudar um pouco pra entrar nesse campo, porque fica difícil fica perdido né, porque não é importante só ter teoria tem que ter a **prática**, é na prática que você vai vivenciar a situação [...] (P. R.) (grifos nossos).

Em relação a isso, Silva (2009) que afirma que o desenvolvimento da Educação Especial só irá obter bons resultados se forem feitos por meio da qualificação profissional. Sendo, desta maneira indispensável para os docentes que atuam nesta área da educação a ampliação e continuidade de cursos que capacitem este profissional.

Nesses termos, o lugar que a ludicidade pode ocupar nas salas de apoio pedagógico resulta de um conjunto de fatores, dentre os quais ficou evidente a formação. Assim, possíveis reflexões sobre a ludicidade como mecanismo de interação social de crianças com deficiência intelectual devem ser assumidas como resposta de ações formativas que coloquem essa questão na centralidade desse processo. Os cursos de licenciatura, portanto a formação inicial, assim como a formação continuada não podem mais negligenciar potencial do lúdico não em processos interativos, mas no desenvolvimento geral das crianças, sejam elas acometidas por algum tipo de deficiência ou não.

4.5 Objetivos II

Quanto ao lúdico, para poder identificar a relação que este possui com a dimensão pedagógico na prática das docentes, foi questionado às professoras qual a concepção que cada uma possui sobre o lúdico na Educação Especial, e a P. Margarida afirmou da seguinte maneira:

O lúdico é de fundamental importância pra que a gente [professoras da Educação Especial] consiga ter **êxito** com a educação especial [...] (P. M.) (grifos nossos)

[...] aquela coisa maçante, sempre utilizar quadros sem a gente usar um recurso, isso cansa literalmente, então na sala de recursos se ela não tiver realmente esse apoio do lúdico não dá pra nós trabalharmos, e também a gente **precisa ser criativo** pra estar criando atividades, materiais, alguns recursos pra que a gente possa estar trabalhando com eles. (P. M.) (grifos nossos)

[...] Então o lúdico ao meu ver, é extremamente importante para o **desenvolvimento da criança** com deficiência e o todo, não só eles mas como um todo né”. (P. M.) (grifos nossos)

Nas suas respostas, o lúdico pode ser analisado como uma espécie de recurso importante para favorecer no trabalho docente com as crianças da Educação Especial, no qual, segundo a P. Margarida ter êxito no desenvolvimento desses sujeitos. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar, como meio lúdico, pode ajudar a criança com necessidades especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma. Como diz o autor, é um meio de proporcionar o aprender fazendo, apesar dos atrasos que estas crianças apresentam, elas precisam de estímulos para desenvolverem suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

A P. Rosa respondeu esta questão destacando a importância de utilizar o lúdico para favorecer na interação e socialização dos alunos com deficiência quando, em sua fala, afirma que

[...] é assim o aprendizado deles né, [sem o lúdico] pra eles fica complicado, bem complicado você ficar só falando [...]. Então é importante o lúdico, [...] porque assim eles **interagem**, e é até bom quando tem também um outro, com outros alunos juntos pra eles **interagirem** pra **socializar** [...] (P. R.) (grifos nossos)

Ao falar do lúdico na interação de crianças com deficiência intelectual, Buzetti e Costa (2014) afirmam que o brincar não é um mero passatempo, mas “[...] ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo” (2014, p.57), afirmando ainda que no brincar a criança desenvolve habilidades naturalmente e aprende a socializar-se com outras crianças.

Na medida em que a professora P. Rosa traz para a centralidade dessa discussão a questão da interação, percebemos, então, que existe certa consciência no que se refere ao potencial da ludicidade na interação das crianças. Ficou evidente durante as reflexões na seção do referencial teórico, sobretudo, a partir de Vygotsky (1998), que a interação é contributo do humano, faz parte da sua existência, sem ela suas possibilidades de desenvolvimento são nulas. Portanto, as unidades de sentidos trazidas anteriormente só reforçam nossa defesa por uma educação de crianças com deficiência intelectual pautada na ludicidade, na medida que as práticas pedagógicas subsidiadas nessa perspectiva amplificam a possibilidade de desenvolvimento dessas crianças.

Quando questionado se as docentes da pesquisa utilizam o lúdico como instrumento pedagógico, e de que maneira o fazem, ambas apresentaram as seguintes respostas, como pode ser visto a seguir:

Sim, agente [P. M.] utiliza de várias maneiras né, porque tem várias propostas **de acordo com a necessidade de cada aluno**, de acordo com a atividade que nós vamos trabalhar [...] (P. M.) (grifos nossos).

[...] são **várias formas** não da pra definir aqui, só tu tendo mesmo um momento com a gente aí tu ia ver de que maneira agente inseri o lúdico, mas **o lúdico está presente em todas as atividades** [...] (P. M.) (grifos nossos)

Sim, nós utilizamos bastante **porque é necessário**, porque eles se desenvolvem mais [...] eles [alunos com deficiência] vão sentir, eles vão visualizar então no **concreto** pra eles é mais fácil aprenderem, pra eles assimilarem as coisas, ao invés de ficar só falando [...] (P. R.) (grifos nossos)

[...] então por isso é importante a ludicidade [...] a gente faz **adaptações** a gente monta jogos, a gente confecciona material na verdade pra eles [...] (P. R.) (grifos nossos)

Ambas responderam que utilizam o lúdico e trabalham com ele na Educação Especial de maneira bem geral, que o mesmo é usado de várias formas na Sala de Apoio, porém sem especificar, de forma mais detalhada, que estratégias são pensadas para a realização de tais atividades lúdicas com estas crianças. Ressalto nestas respostas a fala da P.E.E.02 que afirma a necessidade do lúdico quando utilizado com materiais concretos para um melhor aprendizado dos alunos. Para tanto, de acordo com PAIS (2006), compete ao professor elaborar atividades que favoreçam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e, para isso, a importância da utilização do material concreto como um recurso que pode contribuir, por meio de um trabalho cooperativo, na elaboração de conceitos e na resolução de problemas.

Questões como uso do lúdico de acordo com a necessidade de cada aluno, de formas variadas, de que está presente em todas as atividades, de que é necessário, fortalecem nosso entendimento em relação à necessidade de atividades nessa perspectiva para contribuir em processos de interação social de criança com deficiência intelectual.

Embora seja evidenciado nas falas das professoras o reconhecimento de que a ludicidade é importante, isso não significa que esse reconhecimento seja suficiente para que, de fato, a ludicidade seja assumida como prerrogativa de processos de interação social. Exemplo disso são algumas unidades de sentidos trazidas pelas professoras que mostram justamente o uso da ludicidade sem relacioná-la ao potencial interativo que provocam entre as crianças com deficiência.

4.6 Objetivos III

Considerando que certos comportamentos são observados nos alunos com deficiência intelectual, quando os mesmos vivenciam atividades pedagógicas por meio da ludicidade, realizou-se tal questionamento na entrevista, o qual as participantes da pesquisa responderam que os alunos com deficiência intelectual demonstram condutas no momento de atividades lúdicas, como o interesse e a concentração, como afirmam as P. Margarida e a P. Rosa:

Eles ficam super **interessados** [...] se sentem envolvidos, sentem assim realmente felizes [...] quando tem qualquer atividade que a gente traz um jogo, traz uma coisa diferenciada isso faz com que realmente ele sinta o **interesse** [...] (P. M.) (grifos nossos)

[...] o lúdico chama atenção, eles se voltam pro jogo e ficam mais **centrados** [...] a maioria assim [dos jogos] quando chama a atenção deles eles se voltam e acabam aceitando, e aí a gente começa a trabalhar com esses alunos a partir disso". (P. R.) (grifos nossos)

Em relação a estes dois aspectos citados pelas professoras da pesquisa, Costa e Rangni admitem que “[...] a educação lúdica possibilita um crescimento sadio, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, tornando as atividades mais interessantes e atraentes, de maneira dinâmica e descontraída”. Bem como, segundo Mendes (2014) quando o professor se propõe a realizar diversas atividades incluindo jogos e entre outros, estão garantindo o desenvolvimento integral destes alunos, inclusive a interação e o respeito ao colega e a concentração.

Inegavelmente o interesse é uma força motriz capaz de desencadear processos de desenvolvimento. Na medida em que um indivíduo sente necessidade de aprender, invadido pelo desejo, abre-se portas para que possa se relacionar com o conhecimento.

Vale ressaltar, ainda, que o comportamento, a atitude de um aluno em relação ao seu processo educativo pode ser expressa a partir de condicionantes como o grau de compreensão desencadeado enquanto interage com os demais alunos ou, ainda, com próprio conhecimento.

Quanto aos alunos com deficiência intelectual, as professoras participantes da pesquisa responderam que o lúdico é um método utilizado na didática com eles, de certa maneira eficaz e essencial no trabalho com as crianças, ressaltando que é importante na compreensão das mesmas.

Sim, em todas as atividades é necessário, porque [...] essa deficiência intelectual é muito difícil nós trabalharmos qualquer atividade se não tiver o lúdico, porque [...] eles ficam sem **compreensão**, então tem que vir [o lúdico] e dependendo da atividade tenho que está trazendo um jogo [...] (P. M.) (grifos nossos)

[...] todas as atividades se não for utilizada [atividades lúdicas] não dá pra se fazer um trabalho, eles não conseguem **compreender** de fato e ainda assim tem que ser frequente [...]. (P. R.) (grifos nossos)

A P. Margarida ao se referir a importância do lúdico, relata que este faz com que os alunos com deficiência intelectual possam compreender o que está sendo proposto pela professora, ou seja, com o auxílio de atividades lúdicas este aluno tem a capacidade de assimilar melhor a realidade ao seu redor. A atividade, lúdica para Piaget (1975), enriquece o desenvolvimento intelectual da criança quando o autor afirma que

[...] os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (1975, p. 160).

Em relação a mesma pergunta, a P. Rosa apresenta uma resposta parecida a da outra participante, quando fala do jogo como atividade lúdica, o qual favorece no aprendizado dos alunos com deficiência intelectual

[...] o lúdico assim, quando a gente [P. R.] coloca diante da criança, que chama a atenção dessa criança ela se volta para o lúdico, pro jogo, e ele centraliza ali e a partir disso começa a trabalhar **a aprendizagem** deles porque cada jogo tem um objetivo”. (P. R.) (grifos nossos)

Ide (2008) contribui com esta fala quando afirma que a utilização do jogo pode vir a contribuir para aumentar as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois o jogo favorece a vivência corporal de situações de ensino e aprendizagem.

4.7 Objetivos IV

Seguindo aos questionamentos da entrevista, foi realizada uma pergunta às docentes da sala de Apoio Pedagógico, buscando averiguar no que o lúdico tem contribuído na socialização das crianças com deficiência intelectual, e as respostas foram as seguintes:

[...] tem contribuído imensamente para o progresso, a **evolução** dos alunos [...] o lúdico como um todo, ele é de suma importância [...] sem eles [os materiais lúdicos], sei lá, não teria realmente tanta evolução, eu vejo na questão dos nossos alunos [...] penso que eles **socializam** como um todo, não só com nossos alunos com deficiência como com as demais crianças [...]. (P. M.) (grifos nossos)

O lúdico ele contribui bastante na **socialização** [...], quando ele é um aluno **egocêntrico**, que ele quer o jogo só pra ele [...] é muito importante na socialização sim, e cabe ao professor trabalhar principalmente nessa criança que é **egocêntrica** [...], aí as vezes eles não aceitam quando eles perdem, uns ficam com raiva outros não, outros aceitam e acabam compreendendo mas assim, cabe muito a conversa nessa questão, [...] quando ele [o aluno com deficiência intelectual] é **egocêntrico**. (P. R.) (grifos nossos)

Nestas respostas, observa-se dois fatores causados pelo lúdico, inseridos nas falas das professoras: a P. Margarida relata sobre a evolução dos alunos com deficiência intelectual e, como consequência, a socialização dos alunos quando utilizados métodos lúdicos com os mesmos. A P. Rosa destaca a que a socialização vem sendo um dos resultados positivos para melhorar na questão do egocentrismo dos alunos com deficiência intelectual. Para Moraes, a proposta lúdica no espaço educativo favorece a convivência tolerante com as diferenças do outro, pois o brincar como atividade lúdica é

[...] muito enriquecedor, desacomoda o sujeito desafiando a se movimentar e interagir com seu espaço, respeitar as regras, a clareza de comunicação, o fortalecimento do vínculo afetivo entre o grupo, a desinibição, a confiança de uns para com os outros, entre outras questões de valores, como solidariedade, amizade, compreensão e outros conhecimentos que se articulam entre si, ligados por uma teia ou uma grande rede. (2015, p. 1).

Notadamente, a prática de atividades lúdicas no ambiente educativo enriquece o desenvolvimento das potencialidades da criança, mesmo este sendo um aluno com

deficiência intelectual. Através das pesquisas realizadas identificou-se que o lúdico, quando incentivado e bem trabalhado por parte do docente, possibilita a aprendizagem de várias habilidades, dentre estas a capacidade de socialização da criança.

Mesmo com deficiência intelectual a criança pode desenvolver suas habilidades sociais, basta que o docente o incentive e acredite nas potencialidades que este aluno possui. Bem como afirma Vygotsky (1989), é fundamental que se foque nas potencialidades deste sujeito com deficiência, e não a reabilitação dos defeitos.

Por isso, o aluno com deficiência intelectual deve ser estimulado a explorar o mundo a sua volta, a estar interagindo socialmente com o outro, a expor seus desejos e pontos de vista, para isso as atividades lúdicas podem trazer grandes contribuições, no sentido de auxiliar e criar possibilidades para o seu desenvolvimento.

Quando a P. Margarida afirma que o lúdico é de suma importância no trabalho com as crianças com deficiência intelectual e, que por sua vez, a docente nota que estes alunos ao serem estimuladas por meio das atividades lúdicas socializam não apenas entre eles, como também com as outras crianças sem deficiência, compreende-se que ocorre uma relação social mas ampla neste espaço educacional. Zapparoli vem contribuir com sua fala ao declarar que

No brincar, a criança interage com o meio e, muitas vezes com o outro. Neste sentido, aprende como ser e agir no mundo. Aprende sobre as coisas, sobre as regras, aprende a cooperar, a compartilhar experiências, interesses e necessidades (2014, p. 21,22).

Para a autora, o brincar contribui no desenvolvimento social da criança, quando a mesma é levada a interagir de forma atuante com o espaço e as pessoas a sua volta, nestas atividades. Em concordância com a fala de Vygotsky (2008) quando o autor ressalta que a criança brinca para internalizar o que aprendeu do mundo. Nas brincadeiras é expressado aquilo que em algum momento a criança viveu na vida, ou seja, são o resultado de suas relações sociais e que possibilitam a compreensão da realidade. Por isso, acredita-se ser fundamental a valorização de atividades lúdicas, na construção de habilidades sociais e desenvolvimento das potencialidades que o aluno com deficiência intelectual pode apresentar, com o auxílio do docente.

Nesta seção, realizamos as análises referentes aos objetivos e problemas da investigação, realizando na seção seguinte, as considerações finais acerca da discussão aqui retratada.

SEÇÃO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico está presente em muitas atividades próprias da criança. É uma das formas pelas quais o ser humano interage com o mundo, com as pessoas e coisas e, ao mesmo tempo, constroem conhecimento. Desde muito cedo o jogo e o brincadeira se fazem presente na vida da criança, e quando bem trabalhado e incentivado pode ser agradável, motivador e enriquecer a aprendizagem de muitas habilidades. Por isso, todas as crianças precisam de atividades lúdicas, independentemente de suas condições intelectuais, físicas ou sociais.

Ao finalizarmos esta pesquisa, observa-se que os objetivos delineados foram de certa forma alcançados, que o lúdico tem sua importância no processo de interação social de alunos com deficiência intelectual. Todavia, reconhecemos que os benefícios que tais atividades trazem a esses educandos não se esgotam ao que é apresentado nesta pesquisa.

Cada professor da Educação Especial tem sua experiência particular nas atividades didáticas, em como vai trabalhar com cada aluno com deficiência intelectual para que o mesmo tenha o seu desenvolvimento e potencialidades amadurecidos. Cada um destes docentes deve reconhecer-se como agente facilitador desse processo de avanços que o aluno vivencia. Apesar das crianças com deficiência intelectual apresentarem alguns déficits cognitivos, e até mesmo motores, elas precisam de atividades lúdicas, as vezes até mais do que as outras crianças, pelo fato de necessitarem, na maioria das vezes, unicamente destas atividades para o seu desenvolvimento de habilidades e relações sociais, assim como foi descrito na pesquisa através de algumas falas das professoras participantes.

No decorrer da pesquisa, foram utilizados autores que afirmaram a importância do lúdico na vida ser infante. Atividades lúdicas por meio do brincar e do jogo contribuem para aumentar as possibilidades da criança com deficiência intelectual não apenas de aprendizagem, como também permite a participação com maior motivação e interação desta com outras crianças.

Chego ao fim desse estudo mais fortalecida em relação ao entendimento de que é preciso valorizar a ludicidade no processo educativo das crianças com deficiência intelectual e que é dever de todo espaço de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantir discussões e práticas que fortaleçam o entendimento de que

não podemos nos eximir da responsabilidade de oferecer o que é direito de toda criança em termos de educação, para garantir seu processo de desenvolvimento integral.

Negar às crianças o contato com jogos e brincadeiras que auxiliam no seu processo de desenvolvimento, sobretudo, as crianças com deficiência intelectual, representa a negação de seu direito fundamental de cidadão. A negação atenta contra a dignidade da criança, contra as suas possibilidades futuras de estar na sociedade de maneira efetiva, interagindo socialmente e fortalecendo o ideário de uma sociedade plural, inclusiva e solidária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em 10 de Julho de 2017.
- ALONSO, D. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. **Nova escola**, dez. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 26 de set. de 2017.
- APAE. **Revista de Deficiência Intelectual**. Ano I. Número 1. São Paulo: APAE, Julho/Dezembro 2011.
- ARAÚJO, M. V.; LOPES, E. **Sala de recursos e contraturno escolar: entendendo as diferenças**. Londrina, p. 845-858, nov. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** (p.33-45). Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL, CNE/CEB. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **DOU**, Brasília, 14, set., 2001. Sec. 1E, p. 39-40.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da justiça. **Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998: Lei do Direito Autoral**. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.
- _____. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/portaria1793.pdf> Acesso em: Julho de 2017.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 13 jun. 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **DOU**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 21 de Abril de 2017. Seção Única, p. 7.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.
- BUZETTI, M. C; COSTA, M. P. R. da. A importância do brincar na educação infantil para o aluno com deficiência intelectual. In: COSTA, M.P.R; RANGNI, R. A. **Educação especial na educação infantil: reflexões, informações e sugestões para o professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 57.
- CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA, 2017.

CAPE, Centro de Apoio Pedagógico Especializado. Secretaria da Educação. **Deficiência intelectual: realidade e ação.** São Paulo: SE, 2012. p.153.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** MG: ANPEd, 5 de out. de 2003.

COSTA, M.P.R; RANGNI, R. A. **Educação especial na educação infantil: reflexões, informações e sugestões para o professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

Educação Inclusiva. **Diferença entre o atendimento na Sala de Recursos e na Sala de Apoio Pedagógico.** Campo Bom, março de 2011. Disponível em: <<http://inclusaocb.blogspot.com.br/2011/03/diferenca-entre-o-atendimento-na-sala.html>> Acesso em 22 de Jul. de 2017.

FILHO, M. J.; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa.** Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FUZZI, L.P. **Metodologia científica.** Disponível em: <<http://profludfuzzimetodologia.blogspot.com.br/2010/03/o-que-e-pesquisa-de-campo.html>> Acesso em: 01 de Agost. de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

GREENSPAN, S. What is meant by mental retardation? International Review of Psychiatry, v. 11, n. 1, February 1999, p. 6-18. In: Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação.** São Paulo: SE, 2012. p.153.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4ª ed. São Paulo: PERSPECTIVA S.A, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços, 2016.** [online] Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150240>>. Acesso em: 20 de set. de 2017.

IDE, S. M. **O jogo e fracasso escolar.** In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** FE-USP. Belo Horizonte, nov. de 2010.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

_____. **O jogo e a educação infantil.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas** - uma abordagem a partir da experiência interna. Nov. 2005. In: “**Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**”.vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25; “**Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**”. In: Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. FACED/UFBA, 2000, p. 21.

MACHADO, M. L.; SCORZAFAVE, L. G. D. da. S. Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: Uma Análise para Graduados em Carreiras Tipicamente Ligadas à Docência. **Rev. Bras. Econ.** vol.70 no.2 Rio de Janeiro Apr./June 2016. Apud: Stoddard, C. (2003). Why has the number of teachers per student risen while teacher quality has declined? The role of changes in the labor market for women. *Journal of Urban Economics*, 53(3), 458-481. doi: 10.1016/S0094-1190(03)00004-4.

MAFRA, S. R.C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** Secretaria de Estado da Educação. 2008.

MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**, 2010. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, E.F.F; TEIXEIRA, A.C. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede.** UPF: ANPED, 2012.

MENDES, F. M. de S. **Brincar e Aprender: A importância do lúdico para as crianças.** 2013. 38 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

MORAES, D. de A. **A importância do lúdico na educação especial.** São Paulo, 2015. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.br/2015/01/a-importancia-do-ludico-na-educacao.html> Acesso em: 08 de set. 2017.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, M. F. METODOLOGIA CIENTÍFICA: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011. p.2. In: BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 12.ed. Porto: Porto, 2003.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática.** São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. **A interação social e a construção da brincadeira.** São Paulo, n. 93, p. 60-65, maio 1995.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Lisboa: Editora Fundo de Cultura S/A., 1967.

_____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PUTNAM, M. Conceptualizing disability: developing a framework for political disability identity. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 188-198, 2005. In: Secretaria da Educação. **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação.** São Paulo: SE, 2012. p.153.

Revista filantropia, 2017. Disponível em: https://www.filantropia.org/informacao/2427qual_o_conceito_de_entidade_filantropica. Acesso em: 07 de set. de 2017.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: **O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SÁ, N. M.C. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. São Leopoldo-RS, 2004. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em educação, Unisinos.

SANTOS, F. M. d. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SANTOS, M. A. R. dos. **Ludicidade: estudos transdisciplinares**. Belém: editora Açaí, 2013. 106p.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. M. da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SILVA. M. P. d. **Perspectivas sobre a análise de conteúdo no estudo da gestão do conhecimento**. Tekhne e Logos, Botucatu, SP, v.4, n.3, Dez - Mar, 2013.

SOUZA, C.; BATISTA, C. Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Vol.21(3), p.383(9), Campinas, Set. 2008.

STELMACHUK, A. C. L. A participação de auxiliares de classe na inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação infantil. In: COSTA, M.P.R; RANGNI, R. A. **Educação especial na educação infantil: reflexões, informações e sugestões para o professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 69.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VIEIRA, S. de C. A. **Deficiência Intelectual: construção do conhecimento e o Atendimento Educacional Especializado**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente, 1991. In: GOMES, A.; VAIANO B.; SANTOS, C.; CAPUTTI, F.; DARRÓZ, L.; SILVA, L.; RIBEIRO, L.; PEINADO, M.; SALOMÃO, M.; MENDONÇA, N.; ARAÚJO, R.; VIEIRA, R.; **Atividades Lúdicas: distração ou promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo?**. Maringá. S/D.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Tomo cinco. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1989.

ZAPPAROLI, K. **Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência**. 2ed.
Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL FACULDADE DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Qual a sua concepção sobre o lúdico na educação especial?
2. Quais habilidades e competências você considera necessárias na formação de um professor da educação especial?
3. Você utiliza atividades lúdicas na didática com os alunos com deficiência intelectual?
4. Em sua opinião no que o lúdico tem contribuído na socialização das crianças com deficiência intelectual?
5. Você utiliza o lúdico como instrumento pedagógico? Se sim, como o faz?
6. Quais comportamentos as crianças adquirem a partir dos estímulos das brincadeiras exercidas em sala de aula?
7. Quais as contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e interação social das crianças especiais?
8. Que comportamentos os alunos com deficiência intelectual apresentam quando vivenciam atividades pedagógicas por meio da ludicidade?
9. Quais as dificuldades encontradas para a adaptação de jogos e brincadeiras para o aluno com deficiência?
10. Você recebeu conhecimento teórico-prático sobre o lúdico na educação especial durante a sua formação?
11. A escola apoia o uso do brincar como didática pedagógica na sala de apoio?
12. Há resultados positivos através do uso de jogos e brincadeiras com as crianças especiais? Quais?
13. Você produz os jogos usados com as crianças especiais?
14. A escola tem um acervo de jogos ou de livros com brincadeiras para serem usados com as crianças especiais?
15. Existem diferenças entre os jogos e brincadeiras usados com as crianças especiais e os jogos e brincadeiras usados com outras crianças?

16. Você usa os jogos e brincadeiras adentro da própria sala de aula, ou existe outro espaço pedagógico no qual as atividades lúdicas possam ocorrer?

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

Naturalidade: _____

Formação profissional:

Renda Salarial: _____

Há quanto tempo atua nessa (s) profissão (ões)?
