



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Lúdico como recurso para crianças com deficiência intelectual: a intencionalidade das práticas na educação infantil

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2022, Claudia Nogueira dos Santos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Claudia Nogueira dos Santos

O Lúdico como recurso para crianças com deficiência intelectual: a intencionalidade das práticas na educação infantil

Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Prof. Mestra Especialista Isabel Cristina Neves Borges

Orientadora: Prof. Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Julho, 2022

Agradecimentos

A Deus, por todos os momentos da minha vida, meu orientador que me conduz com sabedoria para vencer obstáculos que a vida oferece e a Nossa Senhora por ser minha intercessora.

Ao meu pai Antônio e, em especial a minha mãe Maria dos Remédios, pela valiosa dedicação, compreensão e colaboração a cada etapa deste trabalho.

À Orientadora Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz, pela sua valiosa contribuição na trajetória acadêmica.

Sou grata a todo corpo docente da Universidade de Coimbra – ESEC que sempre transmitiram seu saber com muito profissionalismo.

Às professoras, gestoras, coordenadoras e aos alunos da UEB Elizabeth Fecury e também da escola UEB Paulo Freire.

Agradeço à professora Ana Virgínia Napoleão Calvet, que me ajudou com sua vasta experiência profissional.

Aos meus colegas de curso de Mestrado pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

A todos aqueles, que de forma direta ou indireta contribuíram para realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

O presente trabalho é dedicado a minha mãe Maria dos Remédios Nogueira dos Santos pelos seus cuidados maternos, incentivos, dedicação e apoio em cada jornada da minha vida.

O Lúdico como recurso para crianças com deficiência intelectual: a intencionalidade das práticas na educação infantil

Resumo: O presente estudo tem como temática a importância do lúdico como recurso para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Busca-se, com o estudo em questão, apresentar a intencionalidade da ação lúdica em sala de aula do ensino regular, a qual se torna uma prática essencial como estratégia de estímulo no processo de ensino e aprendizagem com crianças que apresentam deficiência intelectual, por fazer parte do contexto infantil.

Também abordaremos a questão da educação inclusiva, por compreender que as crianças com deficiência têm, assim como os demais alunos, os mesmos direitos educacionais e sociais, pois é na interação que elas desenvolvem o seu potencial. Investigou-se a educação inclusiva e o uso do lúdico sob o olhar das professoras da educação infantil nas escolas UEB Elizabeth Fecury e da UEB Paulo Freire da rede municipal de ensino de São Luís - MA.

Trata-se de um estudo de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, fornecendo dados constituídos através da entrevista semiestruturadas com professoras que atuam no ensino infantil, as quais reconhecem a relevância das atividades lúdicas na aplicação educativa com criança deficiente intelectual, mas que também, apontam a falta de estrutura e a ausência de uma qualificação adequada para efetivação da inclusão em sua totalidade.

Os resultados da pesquisa evidenciam o uso da ludicidade em sala de aula regular como um processo essencial para o ensino e aprendizagem de alunos com ou sem deficiência intelectual, além da devida contribuição para o desenvolvimento social, físico e intelectual das crianças. Também indicam a necessidade de melhorias na estrutura física da escola e a promoção de uma qualificação profissional para atuarem com crianças com deficiência e fornecer um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Deficiência intelectual, Lúdico.

Play as a resource for children with intellectual disabilities: the intentionality of practices in early childhood education.

Abstract: the present study has as its theme the importance of play as a resource for children with intellectual disabilities in Early Childhood Education. The study in question seeks to present the intentionality of the playful action in the regular education classroom, which becomes an essential practice as a stimulus strategy in the teaching and learning process with children who have intellectual disabilities, as it is part of the children's context.

We will also address the issue of inclusive education, as we understand that children with disabilities have, as well as other students, the same educational and social rights, since it is in interaction that they develop their potential. Inclusive education and the use of playful activities were investigated from the perspective of early childhood education teachers in the UEB Elizabeth Fecury and UEB Paulo Freire schools of the São Luís-MA municipal school system.

This is a field study, with a qualitative and quantitative approach, providing data constituted through semi-structured interviews with teachers who work in early childhood education, who recognize the relevance of recreational activities in the educational application with intellectually disabled children, but who also, point out the lack of structure and the absence of an adequate qualification to effect the inclusion in its entirety.

The research results show the use of playfulness in the regular classroom as an essential process for the teaching and learning of students with or without intellectual disabilities, in addition to the due contribution to the social, physical and intellectual development of children. They also indicate the need for improvements in the physical structure of the school and the promotion of professional qualification to work with children with disabilities and provide quality education.

Keywords: Inclusive education, Intellectual disability, Ludic.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	5
1. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	6
1.1 Influências políticas para a inclusão social	9
1.2 Direito à educação inclusiva no século XXI	13
2. COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	16
2.1 Conceito de deficiência	20
2.2 O Processo de aprendizagem em crianças com deficiência intelectual	22
3. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	26
3.1 As estratégias lúdicas em favor da inclusão escolar	29
3.2 Formação do docente para prática inclusiva	31
PARTE II – PESQUISA DE CAMPO	37
4. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PESQUISA	38
4.1 Local da pesquisa	38
4.2 Limitações/Constrangimentos no acesso ao campo da pesquisa	39
5. METODOLOGIA – ITINERÁRIO E OPÇÕES	40
5.1 Itinerário metodológico da pesquisa	42
6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA	62
ANEXOS	68

Lista de abreviaturas

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
APAE	Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
ICIDH	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (<i>handicap</i>)
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEB	Unidade de Educação Básica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de figuras

Figura 1 - Itinerário da pesquisa de campo	42
Figura 2 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim II.....	44
Figura 3 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim I.....	45
Figura 4 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim I e II.....	45
Figura 5 - UEB Paulo Freire – Jardim II	46
Figura 6 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim II.....	47
Figura 7 - UEB Paulo Freire	47
Figura 8 - UEB Paulo Freire – Jardim I	48
Figura 9 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim I.....	49
Figura 10 - UEB Elizabeth Fecury – Jardim I.....	49

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Faixa etária das professoras entrevistadas	51
Gráfico 2 - Composição do grupo das educadoras quanto ao gênero.....	52
Gráfico 3 - Composição do grupo das professoras quanto à naturalidade.....	52
Gráfico 4 - Composição do grupo das professoras referente à habilitação	53
Gráfico 5 - Composição do grupo das professoras referente ao tempo de serviço.....	53
Gráfico 6- Quais os desafios que você considera que a inclusão coloca ao professor no ensino e aprendizagem?	54
Gráfico 7- Qual a sua opinião sobre o lúdico na prática pedagógica cotidiana do professor?.....	55
Gráfico 8- Quais as contribuições e a importância que o lúdico oferece ao processo de ensino e aprendizagem?	55
Gráfico 9- Como estão ocorrendo as atividades lúdicas em sala de aula para que aconteça o processo de inclusão?.....	56
Gráfico 10- Existe um momento específico para você aplicar atividades lúdicas com crianças que apresentam deficiência intelectual?	57
Gráfico 11- Você participou de alguma formação sobre o lúdico ou sobre inclusão? Que necessidade sente dessas formações?	57

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas brasileiras oportunizando novos paradigmas no contexto educacional. Além disso, todos os seres humanos têm igual oportunidade e direito a uma educação que os levem a ter uma formação para exercer a cidadania.

Segundo Mantoan (2010), os alunos com dificuldades e incapacidades reais, físicas, intelectuais ou sociais precisam ser aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender, respeitando o tempo para que possam ampliar os conhecimentos em qualquer etapa de ensino. Nesse sentido, para acontecer a inclusão, de fato, é necessário que o docente aceite as diferenças, busque transformações e aprimore a prática pedagógica para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (Apa, 2014, p. 33), considera a deficiência intelectual “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Sendo assim, no trabalho com deficiente intelectual na educação infantil, o professor deve buscar estímulos que favoreçam o desenvolvimento global da criança.

Conforme o Manual de Orientação Pedagógica: módulo III (Brasil, 2012), na educação infantil, o ponto principal são as interações e as brincadeiras existindo duas formas de brincar: a espontânea e a de alta qualidade. A primeira maneira - a criança brinca em qualquer lugar e com qualquer coisa. Já a segunda contribui para a formação integral da criança, uma vez que resulta da intenção do adulto em proporcionar autonomia através das interações e brincadeiras, onde a criança possa explorar o brinquedo e recriar a cultura lúdica.

Com isso, destaca-se a importância do lúdico para favorecer a inclusão escolar, proporcionando a busca de descobertas, onde a criança com deficiência intelectual-DI acumule experiências. Para Pfanner e Marcheschi (2008, p. 118) “O prazer de conhecer está na base do jogo, antes “funcional”, como exploração e controle de uma função, portanto, “social”, como enriquecimento e utilização dos intercâmbios”. Na aprendizagem através do lúdico a criança fantasia e constrói uma realidade social de

forma espontânea. Na visão de Kraemer (2007, p. 11) “No dia-a-dia de uma criança, o brincar é algo que se destaca para o seu desenvolvimento. Ela evolui à medida que o tempo passa e novas brincadeiras são inseridas ao longo de seu processo de amadurecimento”. Neste contexto, a atividade lúdica tem para a criança um papel funcional aposto à realidade do mundo social.

Partindo do pressuposto, o presente estudo examina a contribuição do lúdico na Educação Infantil para favorecer a inserção de alunos com DI no ensino regular, procurando investigar também se as intencionalidades das práticas voltadas para a ludicidade com essas crianças, visam à interação das mesmas com os demais colegas em sala de aula, despertando a curiosidade, estimulando a criatividade e influenciando no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

A partir desse entendimento, na educação infantil, as práticas devem ser voltadas para a ludicidade e com crianças que apresentam DI torna-se algo necessário, pois é através das brincadeiras que elas interagem com o ambiente, compreendendo melhor o contexto em que estão inseridas.

Em suma, o estudo pretende abordar a contribuição da utilização do lúdico na prática pedagógica na educação infantil, com crianças que apresentam deficiência intelectual, como forma de estabelecer um ambiente inclusivo. Outrossim, é imprescindível a conscientização do docente para entender e superar as necessidades das crianças, pois apesar das dificuldades impostas pela deficiência, elas têm potencialidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas.

Com o intuito de assegurar aprendizagem de qualidade na educação infantil, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (2016, p.35) expressa que: “A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança”. As intenções nas práticas pedagógicas devem ser estruturadas numa ação dinâmica, integradora, onde o docente possa mediar o saber através das brincadeiras assegurando o enriquecimento do potencial da criança.

Esta pesquisa está estruturada em duas partes. A primeira consiste em fazer referência sobre o histórico da pessoa com deficiência, a devida influência das leis para o

favorecimento da inclusão, relatando o direito à educação no sistema educacional do ensino regular. Em segundo lugar, aborda a compreensão da deficiência intelectual dando um breve conceito de deficiência e mencionando o processo de aprendizagem em crianças com deficiência intelectual. Noutra ponto enfatiza a importância do lúdico para garantir a inclusão elegendo estratégias lúdicas e a formação do docente para efetivar a inclusão.

A segunda parte apresenta a caracterização dos contextos de pesquisa, ressaltando o local da investigação, as limitações impostas pela pandemia da COVID-19 e o itinerário metodológico. Em seguida comenta-se a apresentação dos dados e discussão dos resultados. E por último diz respeito às considerações finais com o intuito de contribuir para futuros estudos sobre a temática abordada.

PARTE I – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

1. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Historicamente a conquista da pessoa com deficiência passou por transformações profundas influenciadas por exigências culturais, sociais e políticas em defesa dos direitos das minorias. “A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades” (Fernandes, Schlesener & Mosquera, 2011, p.133). Foram épocas de rejeição de exclusão, que impediram pessoas com deficiência de participarem plenamente da vida em sociedade.

Gaio e Meneghetti (2010) afirmam que nos Evangelhos, os deficientes eram associados a castigos ou à penitência para pagamento de faltas ou pecados. Nesse período, as crianças com deficiência relacionavam-se como mau presságio, ou como um castigo dos deuses. Dos Santos (2002, p.29), reafirma que:

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Predominava a concepção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de culpa ou pecado. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade.

Na antiguidade, as pessoas com deficiência eram denominadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. Esses indivíduos eram rejeitados, abandonados ou eliminados. Entende-se que predominava a filosofia da eugenia, que segundo Aranha (1989, p.38), citado por Gaio e Meneghetti (2010, p. 149), menciona como “Os cuidados começam com a política de eugenia que recomenda abandonar as crianças nascidas com defeitos, frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios”. Nota-se que nesse panorama o referido princípio tinha o objetivo em melhorar a qualidade genética dos seres humanos para que os mesmos tivessem os padrões exigidos na sociedade da época.

Com o aparecimento do cristianismo no Império Romano, surgiu a doutrina da caridade, como atesta Ribeiro (2003, p. 42): “Com influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa [...] deveriam ficar segregados, recebendo moradia e alimentação”. Dessa maneira, a igreja combateu o

processo de eliminação e outras práticas das pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência, tornando-os, assim, indivíduos merecedores de respeito e cuidado.

Na Idade Moderna, iniciam-se novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo as quais visavam à valorização do ser humano. Conforme Ribeiro (2003) nesse período começasse a investigar pessoas excepcionais no campo da medicina ligado aos fatores: da hereditariedade, orgânicos, biológicos, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas, entre outros.

Foi na Idade Contemporânea, com os princípios da Revolução Francesa que houve uma conscientização social e movimentos mundiais frisando direitos e deveres do ser humano, garantindo aos menos favorecidos o exercício da cidadania. As questões relativas à habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência para o trabalho obteve atenção, como afirma Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 136): “Tornou-se necessária a criação do Direito de Trabalho e de um sistema de seguridade social mais eficiente”. Essas transformações, no contexto político, social e cultural, influenciaram no engajamento da pessoa com deficiência na sociedade.

Assim, ao longo da história da humanidade, observa-se que condições sociais inadequadas relacionadas aos deficientes foram sendo modificadas à medida que as sociedades se desenvolveram de maneira tecnológica e científica, em função de valores, crenças e atitudes espirituais. Como atesta Quixaba (2015), aos poucos com o desenvolvimento científico, apoiado numa filosofia humanista, foi surgindo uma nova compreensão no campo da saúde e educação.

O percurso educacional brasileiro, tanto do ponto de vista histórico como filosófico, revela marcante dependência do pensamento e da tendência socioeducacional europeia desde seus primórdios. A esse respeito, Bueno (2001) esclarece que parte da trajetória da educação das crianças com deficiência no Brasil pouco difere dos países europeus e dos Estados Unidos, apresentando somente atrasos em adotar práticas inovadoras.

Relatos históricos sobre a educação de crianças com deficiência começam em meados do século XIX, quando a educação era predominantemente assumida em ambientes hospitalares e assistenciais.

Na época, havia no Brasil uma instituição governamental direcionada ao atendimento especificamente para pessoas com deficiência visual. Segundo Bueno (2001), as primeiras instituições para as pessoas com deficiência iniciaram-se na segunda metade do século XIX, por iniciativa do governo imperial e destinavam-se às pessoas com deficiência visual e auditiva. Corroborando, Quixaba (2015, p. 55) relata:

“[...] no Brasil aconteceu no século XIX, com a criação, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1891, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Após três anos, ainda no Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, logo depois, em 1957, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”.

A autora cita ainda que no século XX foram criadas instituições privadas e organizações não governamentais para atender alunos com deficiência, tais como: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP). Com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, estabeleceu-se o direito a toda pessoa à educação. “Mediante isso, as lutas em prol dos direitos sociais cresceram, e em meio a esse movimento surgiu a luta em favor da integração das pessoas com deficiência” (Quixaba, 2015, p.32).

Desse modo, proporcionou o atendimento aos deficientes em ambiente segregado, aparecendo a Educação Especial. Em relação a esse sistema Kassar (2010, p.24) aponta que: “As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”. Observa-se que a educação de pessoa com deficiência era em espaços segregados caracterizando preconceitos, levando à exclusão dessas pessoas nos sistemas educacionais e sociais.

Importante acrescentar, que o termo referente à “integração” estabeleceu meios para minimizar a exclusão dos deficientes, por outro lado abriu caminhos para novo paradigma de inclusão baseado no atendimento educacional com equiparação de oportunidades. Para transpor barreiras na inclusão dos indivíduos com deficiência procurou-se metas para “incluir os estudantes com deficiências leves ou moderadas, pois as escolas haviam criado, inadvertidamente, obstáculos que impediam que a sua

educação, junto com colegas sem deficiência, fosse bem sucedida” (Valle & Connor, 2014, p. 50).

Segundo Aguiar (2004), o processo de inclusão das pessoas com deficiência fortaleceu-se devido a Declaração de Salamanca, a qual o Brasil foi signatário. Para ele, o documento aponta uma nova compreensão do papel da escola regular na educação das crianças com necessidades educativas especiais. Esse documento é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática com vista a superar as desigualdades.

Diante dessas constatações, o conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência percorreu um longo caminho, marcado inicialmente por uma fase de eliminação e rejeição, passando por um período de integração escolar em ambientes segregados que contribuíram para equiparar oportunidade de igualdade de direitos em ambientes integradores, independente das características individuais.

1.1 Influências políticas para a inclusão social

O percurso do desenvolvimento da humanidade, o princípio da igualdade exerce complexo tema sob os aspectos: político, filosófico, econômico, social, cultural e jurídico, independentemente de sua forma e organização, a igualdade é objeto de reflexão, investigação e debate na sociedade. Rostelato (2010), em seu artigo “A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência” expressa que, no momento presente, a dignidade humana organiza-se necessariamente presa à ordem jurídica constitucional a todo Estado Democrático de Direito e que as pessoas com deficiência devem ter acesso.

Nicz (2010) relata que tradicionalmente aconteceu uma evolução perceptível e dogmática do princípio da igualdade e se desenvolveu sob três concepções distintas: com significado meramente formal; sob uma concepção material, e; o projeto real visando à obtenção de igualdade de oportunidades como concretização da ideia de justiça social.

No âmbito jurídico, o princípio da igualdade está expresso na Constituição brasileira de 1988, chamada de Constituição Cidadã garantindo a efetivação diante das desigualdades sociais. O Art. 5º afirma que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

O princípio da igualdade exposto no Artigo 5º estabelece direitos em direção a uma sociedade inclusiva ao proibir qualquer tipo de discriminação concedendo tratamento igualitário. O respeito entre as partes no contexto em que se encontram requer aceitação das diferenças existentes entre os indivíduos.

Este princípio está pautado em todo texto da Constituição Federal de 1988, efetivando a conquista relacionada aos valores de igualdade e aceitação da diversidade humana em prol de justiça social. Outro direito constitucional diz respeito à dignidade, como forma de proteger os direitos dos cidadãos como expõe Rostelato: “A proteção da pessoa humana não se completa se não lhe for garantida a preservação de sua dignidade [...] respeito à integridade física e moral, bem como à individualidade e espiritualidade do ser humano” (2010, p.178).

Sasaki (2010) relata a importância de equiparmos uma sociedade produzindo oportunidades para que as pessoas, incluindo os deficientes, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e naturais em busca de seus sonhos e objetivos. Diante do exposto o processo inclusivo implica o acesso à saúde, educação, lazer, inserção no mercado de trabalho entre outros, quer dizer, acolher o cidadão no seio da sociedade.

Dutra (2010) menciona que a escola historicamente se definiu como modelo limitado à escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada nas políticas e práticas pedagógica, como assinala: “Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular” (p.12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [DCNs] (2013), revela que em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” é editada, passando a orientar os sistemas de ensino para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de maneira complementar ao ensino regular. Também esclarece que:

Essa política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (Brasil, 2013, p. 299).

Segundo Ragazzi (2010) certamente em nível internacional, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi a primeira entidade a usar a expressão “uma sociedade para todos”. Registrada na Resolução nº 45/ 1991, estabelecendo o ano de 2010 como meta para se concluir uma sociedade para todos.

Vale registrar ainda que em 1981 foi declarado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU), objetivando a criação de leis e movimentos para oferecer igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. No Brasil é sancionada a Lei nº 7853/89, dispondo sobre a integração social das pessoas portadoras de deficiência; o Decreto nº 3298/99 que constituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, no intuito de promover a acessibilidade para os indivíduos portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida (Pereira & Saraiva, 2017).

Cumprir lembrar que na cidade de Guatemala, precisamente no ano de 1999, foi celebrada a Convenção Interamericana, visando a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoa Portadora de Deficiência, editada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08/10/2001. Além dessas leis, o Congresso Nacional sancionou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 assegurando e promovendo condições de igualdade para o exercício da cidadania.

Os documentos citados são instrumentos na construção de garantias de direitos e oportunidades de igualdade indispensáveis às pessoas com deficiência para que os mesmos possam usufruir dos benefícios e de proteção no contexto social.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 203 anuncia que “a Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” (Brasil, 1988). Contudo, após cinco anos, foi publicada a Lei Orgânica da

Assistência Social (LOAS) sob o nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil, 1993) nos seguintes termos:

Art.1º- A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 20º- O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

A Constituição brasileira de 1988 instituiu serviços de cuidado, assistência pública, proteção, integração social e garantias dos direitos às pessoas com deficiência na esfera dos três poderes (Fiorati & Elui, 2015). Segundo as autoras apesar das conquistas, no Brasil as desigualdades sociais encontram-se ainda acentuada, prevalecendo em alguns segmentos da população a iniquidades e injustiça sociais, em outros termos, o não acesso às condições de vida digna como no campo do trabalho, educação, renda, habilitação e serviços de saúde. Para elas, esses fatores tem maior vulnerabilidade social para as pessoas com deficiência.

Diante disso, a inclusão social está associada a uma sociedade justa, onde cada ser humano possa ter igual oportunidade de direitos sem discriminação, respeitando as características individuais. Nessa perspectiva Sasaki (2003) relata que a inclusão social implica nos seguintes princípios: a celebração das diferenças significando que são bem-vindas; o direito de pertencer, ou seja, ninguém pode ser obrigado a comprovar a sua capacidade para fazer parte da sociedade e por último a valorização da diversidade humana.

Neste contexto, a inclusão social assume sentido amplo ao favorecer meios para que os indivíduos possam viver adequadamente com qualidade de vida e como cidadãos participativos no meio social. Uma sociedade inclusiva está disposta no Artigo 3º da Carta Magna de 1988, como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil criando dispositivos como: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as

desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito (Brasil, 1988).

Portanto, inclusão social indica ações no combate a toda forma de segregação adotando garantias de direitos aos indivíduos excluídos pelas diferenças de classe social, preconceito racial, gênero e deficiência para viabilização da democratização, criando oportunidades de acesso a bens e serviços para aqueles que necessitam.

1.2 Direito à educação inclusiva no século XXI

A educação inclusiva vem ganhando lugar de destaque ao longo dos anos no contexto educacional brasileiro ao reconhecer e valorizar as diferenças entre os seres humanos. Segundo Silva et al. (2017) essa vitória ocorreu devido às diversas medidas que foram feitas pelas principais autoridades da educação brasileira e pelo próprio governo. As medidas tomadas serviram para melhorar o acesso das pessoas com deficiência em prol dos direitos de todos os educandos de estar estudando juntos, na conquista de um aprender de forma participativa e sem distinção.

Neste quadro, a inclusão escolar avançou propiciada pela concretização do direito de todos à educação acordado pela Constituição Federal de 1988 que se fundamenta no paradigma da Inclusão, nos direitos humanos e em articulação entre o direito à igualdade e a diferença.

Para Mantoan (2003) a Inclusão está relacionada à mudança de concepção no sistema educacional, explicando ainda que não atinge somente alunos com deficiência e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais para que alcancem sucesso na corrente educativa geral.

O reconhecimento de uma educação inclusiva consiste na inserção de todos os estudantes proporcionando um ensino democrático e aberto às diversas diferenças existentes entre os indivíduos sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito, “em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e com potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos” (Silva, 2014, p. 16).

Na perspectiva da inclusão escolar, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, dispõe em seu Artigo 208, inciso III: “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Neste sentido, a efetivação do direito à educação está disposta na Carta Magna brasileira garantindo às pessoas com deficiência um ensino público de forma igualitária e de qualidade, promovendo o atendimento e o acesso no sistema educacional, onde possam estudar compartilhando conhecimentos no mesmo espaço.

Conforme Dutra (2010), no Brasil, o processo de inclusão de alunos com deficiência ganhou impulso por causa dos movimentos internacionais, ocasionando políticas em prol de uma sociedade justa, ao engajá-los no meio social. No ano 1990, surge a Declaração Mundial de Educação para Todos e em 1994, Declaração de Salamanca que influenciaram a formulação das políticas da Educação Inclusiva.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien (Tailândia) afirma que “toda pessoa tem direito à educação”. O documento considera que a educação deva satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem dos educandos, sejam eles, crianças, jovens ou adultos, enfatizando ainda a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Neste contexto, o documento em seu Artigo 3º, inciso V esclarece que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

O surgimento da Declaração de Salamanca (Espanha) iniciou a caminhada para a Educação Inclusiva, como revela Ribeiro (2003, p. 47) “representa um novo ponto de partida para ações da Educação Especial ao reafirmar que todos têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino”.

De acordo com o documento de Salamanca, o autor citado destaca:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia a todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às

necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (Ribeiro, 2003, p. 47).

Neste sentido, o documento trata da possibilidade de as pessoas com deficiência conviverem na sociedade, propondo a igualdade perante a lei, onde elas possam ter oportunidades de serem matriculadas no sistema de ensino regular, sem atitudes discriminatórias, viabilizando a inclusão social e educacional.

Com base na Constituição do Brasil e nos impactos dos movimentos internacionais, nova legislação brasileira foi surgindo em favor dos direitos dos indivíduos com deficiência, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, na qual teve alteração no seu Art. 4º, inciso III (redação dada pela Lei nº 12.796/2013) apontando que: “III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

No Artigo 58, parágrafo III (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) da LDB, determina que a oferta da Educação Especial deva ser iniciada na Educação Infantil e estendida ao longo da vida (Brasil, 1996).

Outra lei inovadora em benefício da Educação Inclusiva foi a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, prescrevendo em seu Artigo 5º que: “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 27, legitima que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Diante disso, a efetividade quanto ao direito à educação dos cidadãos com deficiência no sistema de ensino regular foi criando respaldo nos movimentos em nível internacional que influenciam a legislação brasileira, promovendo o atendimento gratuito e de qualidade aos alunos, fixado nos dispositivos constitucionais como forma de eliminação das desigualdades sociais.

Vale dizer que o Ministério da Educação (MEC), lançou em 30 de setembro de 2020, a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) (Brasil, 2020). Na referida política, a educação foi ampliada garantindo às famílias e aos estudantes do público-alvo da Educação Especial a livre escolha de decidirem em qual instituição de ensino devem ser matriculados, ou seja, em escolas comuns, especiais ou escolas bilíngues de surdos.

De acordo com o Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020 em seu Artigo 6º, parágrafo I uma das diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviços, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020).

Para algumas entidades, o referido Decreto traz um retrocesso e até mesmo a possibilidade de um processo de segregação, haja em vista as lutas pelos direitos conquistados. Contudo, o Plenário do Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do Decreto em 28 de dezembro de 2020 por entender que a norma poderá estabelecer políticas públicas que fragilizam os direitos já conquistados.

2. COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual (DI) é vista como um transtorno caracterizado por vários déficits funcionais. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (Apa, 2014, p.33), a “Deficiência Intelectual [...] é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto

adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Os seguintes critérios devem ser preenchidos:

- A. Déficits em função intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B. Déficits em função adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM-5) (Apa, 2014, p. 33).

Esta patologia faz com que o indivíduo apresente inteligência inferior à média, podendo ter dificuldades na comunicação, socialização e nas tarefas diárias, uma vez que é provocada por desequilíbrios na área do cérebro. Assim, as conexões neurológicas não funcionam como deveriam, perdendo dessa forma funções intelectuais importantes, resultando nos fatores acima elencados.

Numa perspectiva histórica, a deficiência intelectual passou por diversas nomeações: idiotas, retardo mental, excepcional, retardado, dentre outras denominações até chegar ao termo deficiente intelectual. Como expressa Quixaba (2015, p.17).

A sociedade, independentemente do espaço e do tempo, sempre manifestou seu caráter excludente em relação a tais pessoas, ora mais, ora menos. Expressões como: débil, debiloide, mongoloide, idiota [...] foram sendo usadas com a intenção de nomeá-las e identificá-las, tais expressões utilizadas marcaram a imagem de indivíduo com deficiência ao longo do percurso histórico.

À luz dessas denominações, ocorridas em diversas épocas, até chegar ao termo deficiente intelectual, esses indivíduos passaram por processos de discriminação,

preconceito e exclusão no convívio social. Porém, atualmente a visão volta-se para uma lógica de inclusão e respeito pela dignidade do ser humano defendida por diversos setores da sociedade em favor dos deficientes.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (Apa, 2014), o termo referente à deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual, a qual especificou os níveis de gravidade da DI que são definidos com base no funcionamento adaptativo, tais como:

317 (F70) Leve

318.0 (F71) Moderada

318.1 (F72) Grave

318.2 (F73) Profunda

As crianças com deficiência intelectual leve apresentam desenvolvimento lento durante a vida do que as normais. Entretanto, elas são capazes de se comunicar e realizar tarefas domésticas. A capacidade de usar conceitos abstratos, analisar e sintetizar são prejudicados, porém podem adquirir habilidades de leitura e informática. Já na moderada, em todo período do desenvolvimento as habilidades conceituais são bastante lentas, exibindo atrasos no aprendizado, comunicação e fala precisando de suporte contínuo. Nas gravidades mais severas a linguagem é muito limitada, a criança necessita de apoio e cuidados durante a vida (Ke & Liu, 2015).

Para a DSM-5 (Apa, 2014, p.39) “A deficiência intelectual ocorre em todas as raças e culturas [...]. Fatores genéticos associados ao sexo e vulnerabilidade do sexo masculino às lesões no cérebro podem responder por algumas diferenças de gênero”. Logo, a DI tem uma prevalência geral na população com variações em decorrencia da idade sendo maior no gênero masculino do que no feminino podendo ser diagnosticada até aos dezoito anos.

Segundo Carvalho (2017) nos dias de hoje, o Brasil adota a terminologia da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) e as observações do conceito de pessoas com deficiência intelectual. Para AAIDD (2010), a DI origina-se antes dos 18 anos de idade sendo caracterizada por limitação significativa no funcionamento

intelectual e no comportamento adaptativo, expressando nas habilidades conceituais, sociais e práticas.

Essas limitações estão associadas à linguagem, aprendizagem de modo geral, como na adaptação social e no cuidado pessoal. No estudo realizado por Zutião, Almeida e Boueri (2013) realça que a definição feita pela AAIDD, acompanha cinco suposições: limitação no desempenho atual devendo ser considerado o meio social típico da faixa etária e cultural do indivíduo; a diversidade cultural e linguística englobando as diferenças de comunicação nos aspectos sensoriais, motores e comportamentais; a potencialidade coexistente em cada pessoa; uma proposta para desenvolver um perfil de necessidade de apoios para o deficiente e, por último, as estudiosas apontam as necessidades de apoios personalizados durante um período de tempo, para melhorar o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual.

Outro ponto a ser destacado, refere-se às causas de risco ou origem da deficiência intelectual, as quais derivam de consequências multifatoriais, como: genéticos, ambientais, os resultantes de infecções e substâncias tóxicas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumas cranianos (Silva, 2014).

Os itens acima especificados facilitam identificar o nível de gravidade da deficiência intelectual quando relacionada à comorbidade, melhor dizendo, outros quadros associados em um mesmo indivíduo de maneira simultânea permitindo diferentes diagnósticos.

Ainda cabe ressaltar que a DI não é uma doença, e sim, um transtorno do neurodesenvolvimento ocasionada por fatores genéticos ou podem estar relacionadas aos fatores de risco ambientais ocasionados nos períodos iniciais do desenvolvimento. Para Ke e Liu (2015), os principais tipos de deficiência intelectual são: Síndrome de Down, X Frágil, Prader - Willi, Angelman e Síndrome alcoólica fetal. Contudo, apesar de não serem iguais, apresentam alterações no desenvolvimento referente às funções cognitivas, linguísticas, habilidades motoras e na socialização que são características da criança com deficiência intelectual.

É importante frisar que, o tratamento das crianças com deficiência intelectual requer apoio médico por meio de uma equipe multidisciplinar, composta por: psicólogos,

pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros. Os estímulos desses profissionais podem ajudar o deficiente intelectual a superar as limitações proporcionadas pelo transtorno do neurodesenvolvimento auxiliando-o a promover a conquista da autonomia.

2.1 Conceito de deficiência

A palavra deficiência deriva do latim “deficientia” e trata de algo que possui alguma falha ou imperfeição. O termo citado foi definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1989 como “toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (Brasil, 2008, p.8).

Para Pfanner e Marcheschi (2008, p. 149), o conceito jurídico de deficiência é definido como:

O conceito de deficiência é mais vasto do que o definido com a expressão retardo mental, porque diz respeito a todas as insuficiências crônicas da vida de relação (motora, sensoriais e mentais), também com capacidades cognitivas normais [...] na aceção mais comum, por “pessoa com deficiência” entende-se alguém que apresenta uma deficiência física ou sensorial (cegueira, surdez etc.), ou então uma deficiência mental ou psíquica grave.

Nesta concepção o conceito de deficiência passa ser visto no sentido amplo, ou melhor, não somente como retardo mental, mas abrangendo todos os tipos de deficiência existentes na sociedade. Para os autores citados, a proteção jurídica está garantida pela OMS e pelas normas internacionais da ONU. Reforça-se que a OMS, em 1980, publicou o sistema de Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*handicap*) (ICIDH), com as seguintes definições:

Deficiência: qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou de uma função anatômica, fisiológica ou psicológica. A deficiência é caracterizada pela existência de anomalia, defeito ou perda (que pode ser temporária ou permanente) de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, ou de um déficit de um sistema, função ou mecanismo do corpo, inclusive sistema das funções mentais.

Incapacidade: limitação ou perda (consequente da deficiência) da capacidade de realizar uma atividade no modo ou nos limites considerados normais para um ser humano.

Desvantagem: situação de prejuízo social, resultante da deficiência e/ou incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, o sexo, fatores culturais e sociais.

O *handicap* representa a socialização de uma deficiência ou de uma incapacidade e, como tal, reflete as consequências para o indivíduo no plano cultural, social, econômico e ambiental, que nascem da presença de deficiências ou incapacidades (Pfanner & Marcheschi, 2008, pp. 151-152).

Evidencia-se que em 2001 uma versão mais recente do modelo (ICIDH) traduzido para português (CIDID) foi substituída pela atual Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), voltado para a funcionalidade da pessoa com deficiência, registrando experiências e potencialidades positivas, em vez de restringir elementos negativos da incapacidade, invalidez e desvantagem. A CIF foi elaborada para substituir o enfoque negativo da deficiência, assim dizendo, aquilo que o quadro incapacitante do indivíduo sugere que não possa fazer, por uma perspectiva centrada nos esforços em atividades (Brasil, 2014).

Segundo a CIF (2004, p. 7), “Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, [...] de maneira similar, a incapacidade é um termo que inclui deficiência, limitação da atividade ou restrição na participação”. Convém destacar que a OMS proporcionou a Classificação Internacional de Doenças (CID) um documento que fornece uma linguagem unificada e padronizada para os profissionais de saúde com a finalidade de classificar os estados de saúde, como: doenças, perturbações, lesões, entre outros, assim fornecer uma estrutura de base etiológica.

Conforme Pfanner e Marcheschi (2008), a Organização das Nações Unidas editou um documento em 1993 contendo regras gerais sobre Normas uniformes estabelecendo a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Contudo em 2006, a ONU aprovou o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tendo a finalidade de proteção dos direitos e da dignidade dos mesmos na sociedade. A Organização das Nações Unidas estabelece o seguinte conceito para pessoas com deficiência: “Aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Rostelato, 2010, p.176).

Seguindo essa linha de pensamento, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 57/19 que tramita na Câmara dos Deputados com a incumbência de incorporar ao texto constitucional a nomenclatura “pessoa com deficiência”. A PEC substitui todas as expressões “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”, que é a forma utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2019).

Vale salientar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência acolhe o mesmo conceito e princípio estabelecido pela ONU, ambas se destinam a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, dando-lhes garantias para incluí-los na sociedade, visando à inclusão social e a cidadania.

2.2 O Processo de aprendizagem em crianças com deficiência intelectual

Durante muito tempo a educação de pessoas com deficiência esteve pautada por um paradigma de exclusão e segregação em classes especiais, ficando as mesmas ausentes das salas do ensino regular. Contudo, na década de 90 surge um novo olhar voltado para a inclusão escolar, onde a conscientização dos direitos das pessoas com deficiência passou a ser uma realidade quanto à integração no meio social.

A partir da compreensão que a deficiência intelectual é um problema social e educacional, buscou-se uma integração com base na diferença do ser humano, que para Sosa e Lobo (2010), é fundamentada em sistemas de valores, tendo a diversidade no gênero, nacionalidade, raça, linguagem de origem, nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Neste sentido, o princípio basilar da inclusão escolar deve ser iniciado na educação infantil para que a criança adquira conhecimento e habilidades que servirão ao longo da vida, constituindo essencialmente o processo de desenvolvimento e formação da criança no sentido de torná-las aptas ao exercício da cidadania.

No ensino infantil, a criança passa por diferentes experiências através das interações com colegas e adultos no contexto em que está inserida, estabelecendo laços comportamentais, emocionais e afetivos. Segundo Smith e Strick (2001, p.31):

Os estudos têm demonstrado reiteradas vezes que os alunos emocional e academicamente “prontos”, ao começarem o jardim de infância, permanecem próximos ao topo em suas classes até o término da escolarização, enquanto as crianças que entram na escola com atrasos sociais e cognitivos significativos raramente conseguem igualar-se às outras, mesmo com auxílio especial.

Mediante esse pensamento, fica expressa a importância da criança com DI em frequentar o ensino infantil, já que as práticas educativas são organizadas para definir a plena capacidade da criança, nas condições físicas, afetivas, intelectuais, linguísticas e sociais.

De acordo com as autoras citadas, os educandos com dificuldades de aprendizagem geralmente usam as áreas em que são mais fortes, como forma de compensar aquelas das quais necessitam. Elas enfatizam a importância de estímulos e do suporte familiar para as crianças com deficiência intelectual recorrerem às áreas mais desenvolvidas.

O apoio familiar para a criança exerce um papel importante, pois, ao receber estímulos, a criança com deficiência intelectual formula a base da construção de certas capacidades que, em cooperação com a escola, promovem o desenvolvimento e facilitam a aprendizagem.

Dessa forma Libâneo (1994) reforça que a aprendizagem pode surgir de modo casual ou organizado. A abordagem casual acontece sempre de maneira espontânea e natural, surgindo na interação com a família; já a organizada é intencional, planejada e sistemática, ocorrendo no ambiente escolar. Nessa visão, o aprendizado acontece tanto no seio familiar quanto nas instituições de ensino, sendo possível em ambos, através do convívio social, configurando saberes que servirão ao longo da vida.

Acredita-se que geralmente as pessoas com DI apresentam dificuldades para entender conteúdos abstratos, por isso o ensino deve ser voltado para a vivência da criança e com recursos que prendam sua atenção, proporcionando uma aprendizagem significativa, de

forma concreta e prática. Nesse sentido, “a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos se beneficiam” (Valle & Connor, 2014, p. 84).

A criatividade através das práticas lúdicas cria situações envolventes para a criança, onde a mediação torna-se uma ponte para haver aprendizagem. Em se tratando do desenvolvimento e aprendizagem Rabello e Passos (2005), no artigo “Vygotsky e o desenvolvimento humano” distingue a concepção de Piaget e Vygotsky. Em seus estudos, na óptica piagetiana, as funções biológicas são vistas como fator preponderante para a criança desenvolver conhecimentos. Diferentemente, Vygotsky acredita na relação do desenvolvimento e da aprendizagem como processos que caminham juntos no meio social.

Salienta-se que Vygotsky estudou a aprendizagem a partir do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), podendo ser definida como:

A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa (Antunes, 2015, p.28).

Neste cenário a aprendizagem irá acontecer na zona de desenvolvimento proximal considerando a distância compreendida entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e com ajuda de pessoas mais capazes. Para Sosa e Lobo (2010), Vygotsky defende que na ZDP, a escola deve priorizar os conhecimentos prévios dos estudantes para estimulá-los à aprendizagem de conhecimento sistematizado.

Deste modo, as crianças mesmo apresentando deficiência intelectual trazem consigo experiências ao chegarem à instituição escolar e durante a escolaridade adquirem novos conhecimentos conforme o meio social.

Como foi mencionada anteriormente, a aprendizagem da criança acontece em função das interações com outras pessoas estabelecendo relações fundamentais para a formação das estruturas psicológicas, ou seja, o saber é compartilhado já que se entende que a criança na infância não é uma tabula rasa, como diz Ferreiro e Teberosky (1991, p.24) “mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo”.

Na realidade, a criança traz consigo uma gama de conhecimento e expande-o devido ao auxílio do docente, que faz com que a criança crie novas possibilidades de aprendizagem. Logo, a intervenção do professor torna-se necessária para que as crianças possam expandir a capacidade de apropriação dos conceitos cognitivos. Como diz Silva (2016, p.6): “A contribuição mais importante de Vygotsky [...] o reconhecimento de que as limitações do deficiente intelectual têm origem em suas respostas sociais”. Daí a importância ativa do ambiente social e educacional para que supere as limitações impostas pela deficiência.

Segundo Figueira (2014), Vygotsky foi pioneiro a constatar que o desenvolvimento intelectual das crianças acontece nas interações e nas condições de vida. O autor aborda a questão da convivência com outras pessoas, pois permite a socialização, favorecendo, assim a construção do conhecimento.

De acordo com Pieczkowski (2014), Vygotsky afirma a importância de conhecer não só o “defeito” que afeta a criança, mas o papel que ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização ocorre e como a criança domina a deficiência que possui.

Nesse sentido, o educador deve pôr em foco as eficiências que o deficiente intelectual apresenta, ou seja, como se desenvolve, interage no contexto social e organiza seus sistemas de compensação para adquirir a aprendizagem, em vez de focar nas limitações. Como explica Vigotskii, Luria e Leontiev (2010):

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências (Vigotskii, Luria, & Leontiev, 2010, p. 34).

Portanto, o docente deve ter ações didáticas voltadas para o desempenho que a criança com deficiência intelectual apresenta, e não somente nas limitações impostas, devendo focalizar na maneira como ela organiza os pensamentos para alcançar a aprendizagem e habilidades.

3. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A importância do lúdico na educação infantil visa oferecer benefícios às crianças na construção do conhecimento. Vindo do latim *Ludus-i*, o lúdico significa brincar, jogo, divertimento, desafio.

Como recurso pedagógico, enriquece a maneira de abordar os conhecimentos e a aprendizagem propiciando estratégias para conquistar a atenção das crianças, possibilitando-lhes satisfação ao trabalhar com o real oferecendo, assim, crescimento cognitivo, físico, social e emocional. Sobre o lúdico Kishimoto (2011, p.41) comenta que: “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”.

A intervenção das atividades lúdicas no ensino infantil favorece uma prática pedagógica dinâmica e ajuda na inclusão escolar, contemplando alunos com deficiência, pois eles são uma realidade nas escolas brasileiras, oportunizando novos paradigmas no contexto educacional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.87), assinala que: “Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos [...] enquanto pessoas” (Brasil, 2013).

No que se refere à educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 29 com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, define “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

O conhecimento na criança em idade pré-escolar precisa de ser trabalhado de modo agradável, e o brincar na infância oportuniza o desenvolvimento da sua identidade e autonomia, levando-as a ter uma formação para a cidadania. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.86), o currículo da educação infantil é entendido como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2013, p.86).

Acentua-se que na Educação Infantil as práticas pedagógicas são estruturadas pelas interações das experiências que a criança aprende com adultos e os demais colegas em busca de saberes compartilhado para aprimorar o aprender. Dessa forma, as brincadeiras representam um excelente recurso motivador para ajustar o ensino às necessidades educativas das crianças com DI, uma vez que facilitam avanços benéficos para sua formação integral.

Essas Diretrizes Curriculares ainda expressam que as práticas desenvolvidas nas instituições da Educação Infantil devem levar em conta a integralidade e indivisibilidade das dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Esclarecem ainda a importância das brincadeiras para as crianças, dando-lhes oportunidade de imitar o conhecido com a finalidade de construir o novo, o mundo de fantasia da criança faz com que as mesmas se aproximem ou se distanciem da realidade.

Na visão de Ribeiro (2011, p. 155) “se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento”. A prática do lúdico como recurso pedagógico torna-se ferramenta indispensável para a construção do conhecimento no âmbito do ensino infantil com crianças, uma vez que o brincar faz parte da infância, despertando a curiosidade e estimulando a criatividade, favorecendo a aprendizagem.

Mrech (2011) reforça a importância do lúdico ao dizer que no trabalho com Educação Especial é comum vivenciar situações que requerem intervenção psicopedagógica, em função das necessidades especiais da criança. Ela destaca os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos como marco nuclear para oferecer oportunidades de realização na construção do conhecimento.

A partir desse entendimento, as necessidades educativas especiais, as quais a criança com DI apresenta precisam ser trabalhadas, cabendo ao docente prover as brincadeiras como recurso pedagógico para que a criança consiga vencer obstáculos, sobretudo facilitar sua autonomia. Para Aguiar (2004), as atividades lúdicas favorece ao público infantil um ambiente agradável, motivador e quando planejada possibilita a criação de várias habilidades.

Para o estudioso, através das brincadeiras a criança constrói bases na qual ela adquire grande parte de repertórios cognitivos, emocionais, sociais e motores. Sendo assim, o trabalho envolvendo a ludicidade, as crianças na educação infantil promove integração entre os colegas, estabelecendo satisfação, visto que o brincar é essencial para reproduzir situações presentes no cotidiano infantil.

As brincadeiras oferecem um estado de prazer, e de forma inconsciente representam aspectos da realidade, como destaca Huizinga (2017, p.17).

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (Huizinga, 2017, p. 17).

Ao trabalhar com crianças que apresentam deficiência intelectual no ensino infantil, o lúdico exerce um papel fundamental, pois além de ser agradável e motivador promove a criatividade, a interação, estabelecendo crescimento e aprendizagem de forma prazerosa, como demonstra Brougère (1998), quando expressa que na educação infantil revela-se um fator de igualdade e oportunidade para que as crianças ocupem um espaço de aprendizagem cognitiva.

Conforme Kraemer (2007), a maioria dos adultos concorda e respeita que as atividades lúdicas são importantes para o crescimento físico e emocional das crianças, porém os mesmos não aceitam de forma natural quando fazem parte do currículo escolar. Segundo ela, alguns pais veem as atividades como um momento de lazer.

Contudo, a autora também mostra que há professores com opiniões diferentes, pois alguns defendem as atividades lúdicas somente depois das tarefas “sérias” não considerando como parte do processo de ensino-aprendizagem; noutro sentido, alguns que têm visão diferenciada, consideram a ludicidade no processo educativo como um material didático que contribui para maior aprendizagem das crianças.

Pérez-Ramos (2014) chama a atenção ao explicar que o currículo de educação infantil com base em recurso lúdico, está centralizado nas áreas do desenvolvimento e nas diferenças individuais das crianças. Para ele, as referidas áreas são especificadas em: física- motora, cognitiva, socioafetiva e linguagem.

Nesse sentido, ao respeitar as diferenças, a proposta pedagógica envolvendo a ludicidade, torna-se um instrumento para a humanização, dando às crianças com deficiência o direito de serem aceitas e respeitadas quanto às peculiaridades, na medida em que as mesmas forem incluídas no ambiente educacional. Como expressa a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ao considerar que: “As instituições educativas devem ter consciência da dimensão política de sua ação pedagógica e posicionar-se através de seus objetivos e práticas a favor da humanização e da construção da nova sociedade” (CNBB, 1992, p. 45).

Segundo Fusari (2011), o trabalho no ensino infantil exige dos professores discussões e práticas sobre as vivências comunicacionais cotidianas das crianças. Explorar os saberes que a criança traz através das experiências do cotidiano, seja ela deficiente ou não, é proporcionar condições para avançar no aprendizado.

3.1 As estratégias lúdicas em favor da inclusão escolar

O processo de aprendizagem inicia-se na infância, precisamente em decorrência das interações sociais, no qual o ser humano passa a adquirir saberes e habilidades, comportamentos e valores que servirão em toda a sua existência. Quando a criança está em interação com outras pessoas “fazem esforços para conseguir a regulação cognitiva” (Boruchovitch & Bzuneck, 2010, p. 65).

Na educação infantil, o processo de ensino e aprendizagem requer uma prática pedagógica visando ao pleno conhecimento, tanto nas crianças com DI ou sem, porém,

para acontecer essa dinâmica são necessários que o docente ofereça a elas experiências concretas e práticas para consolidar a sua autonomia educativa e social.

Vale acrescentar que as crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades de aprendizagem e em adaptar-se ao meio social, levando-as a ter desvantagens sociais e educacionais. Por isso é fundamental criar recursos dinâmicos e práticos para favorecer oportunidades na criação de competências e habilidades.

Os déficits que as crianças com deficiência intelectual apresentam necessitam de uma intensa ajuda por parte do professor, a fim de superarem as dificuldades nos estudos e alcançar competências para terem qualidade de vida. Portanto, fornecer atividades lúdicas na ação pedagógica é extremamente relevante para elevar a formação na infância e fixar a inclusão, pois na interação das crianças com seus pares promovem oportunidades de saberes e da compreensão do mundo.

No processo inclusivo, as estratégias lúdicas representam valores basilares para as crianças com deficiência intelectual implicando em um desenvolvimento pessoal, social e cultural, pois por meios das brincadeiras e da troca de vivências elas despertam interesse pela aprendizagem. Para a formação da criança as atividades lúdicas auxiliam tanto no progresso da personalidade global como o avanço das funções psicológicas, intelectuais e morais (Aguiar, 2004).

As brincadeiras na infância são vistas como algo natural e universal, permitindo às crianças a vivência de situações-problema de maneira concreta, levando-as a trabalhar a lógica, raciocínio, socialização, linguagem e a afetividade. As experiências que as crianças vivenciam através do lúdico torna-se eixo de sustentação nas práticas pedagógicas firmando interações da criança com seus pares e ampliando as potencialidades no aprendizado, além de efetivar a inclusão escolar.

Diante disso, as escolas de ensino infantil precisam favorecer adaptações na ação pedagógica acrescentando a ludicidade em favor da inclusão e para atender as necessidades especiais das crianças com deficiência intelectual, no sentido de fornecer apoios necessários às crianças para obtenção do desenvolvimento integral.

Na educação infantil, a intervenção do docente baseada no lúdico resulta em novas aprendizagens. Dessa forma, a criança vai adquirindo autonomia em função das experiências enriquecedoras, algo indispensável para que as mesmas se tornem independentes a ponto de descobrir o mundo que a cerca.

Diante do evidenciado, o professor em sala de aula deve colocar as estratégias lúdicas em seu cotidiano e ter uma postura acolhedora, respeitando os variados pontos: culturais, emocionais, sociais e também na deficiência que a criança venha a apresentar, como forma de estabelecer a inclusão na instituição escolar.

A mediação através das estratégias lúdicas é uma maneira de estimular a curiosidade e incentivar a criatividade em crianças com deficiência intelectual, levando-as a ter um conhecimento e aprendizagem de maneira satisfatória, pelo envolvimento prazeroso na superação das suas competências correntes.

3.2 Formação do docente para a prática inclusiva

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio que valoriza as potencialidades humanas, exigindo dos docentes a apropriação de um perfil compatível com esse princípio e com uma formação que não acaba na graduação e pós-graduação (Mantoan, 2010). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, com a redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, admite em seu Artigo 62 que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Depreende-se que a proposta inclusiva exige preparo do professor para atender as crianças, respeitando as necessidades educacionais especiais que venham apresentar em decorrência da deficiência. Em função disso, o professor necessita estar em constante formação em busca de novos conhecimentos para subsidiar a prática pedagógica, onde a diversidade seja valorizada, respeitada e principalmente acreditar no potencial humano.

Freitas (2006) reflete sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, estabelecendo a relação existente entre a formação do professor e as práticas pedagógicas. Assim, assegura o Artigo 28, inciso X da Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 estabelecendo: “Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015).

A atuação do professor requer uma prática orientada para o desempenho das crianças, como está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (1997, pp.30-31).

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação [...]. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de curso e técnica, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (Brasil, 1997, pp.30-31).

A partir dessa concepção, a formação do professor como um processo reflexivo é essencial para a prática docente sobre os caminhos que deve percorrer para a reestruturação da metodologia empregada às mudanças de organização do seu trabalho. Com isso, o profissional da educação alcança saberes necessários para ajudar as crianças com deficiência a construir competências, considerando as diferenças individuais para implantar proposta de ensino-aprendizagem que atenda a anseios dos educandos.

Freitas (2006) faz uma análise da situação sobre a formação dos professores na atualidade, apontando a necessidade do profissional da educação inserir-se no movimento fundamentado, na concepção de competências pautadas na articulação teoria e prática, resolução de situações-problema e na reflexão permanente quanto à atuação profissional.

Esse entendimento relaciona-se à ação pedagógica do docente em sala de aula do ensino regular, provocando desafios em empregar estratégias de maneira diferenciada para que os alunos com deficiência superem ou amenizem as necessidades

educacionais. Uma proposta de ensino inclusivo traduz-se em “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de prática pedagógica que são usuais no contexto excludente do nosso ensino” (Mantoan, 2003, p. 43).

Relativamente a inclusão no sistema regular de ensino é um direito conquistado, devendo as escolas adequá-la às características da criança para que aconteça igualdade de oportunidade. Diante disso, ressignificar, no processo educativo, consiste em reconhecer o ensino como uma ação dinâmica e conteúdos que possam adquirir novos sentidos, sobretudo, serem recriados por meio de adequação de contextualização, aplicabilidade, linguagem clara e precisa.

Na concepção de Freitas (2006), atualmente um dos maiores desafios dos cursos que formam docentes está em elaborar um currículo que desenvolva nos estudantes competências, habilidades e conhecimentos para concretizar uma Educação Inclusiva, onde todos tenham oportunidades múltiplas e diferenciadas de realização humana e social.

Assim, na formação do docente a presença de conteúdos, que desenvolvam novas considerações e posicionamentos frente à inclusão escolar, é indispensável para vencer os desafios e criar alternativas para o trabalho do público alvo da educação especial. Para Kronbauer e Simionato (2011, p.12) “A multiplicação e diferenciação dos conhecimentos produzidos pelas ciências e artes ressoam no campo educacional”, ainda comenta que:

“Embora os currículos encontrem boa sustentação no discurso científico clássico, o volume e a constante mudança em conhecimento, áreas de saber e formas de conhecer trazem para os currículos escolares e a formação dos docentes um grande desafio [...] que está hoje colocada nos sistemas educacionais pelas condições socioculturais e científicas que vivenciamos” (Kronbauer & Simionato, 2011, pp.12-13).

Dessa forma, o professor necessita constantemente de “reciclar” a sua formação para atender as diferentes necessidades educacionais da criança e ajudá-las a desenvolver a capacidade para alcançar o sucesso escolar. Portanto, a formação continuada dos profissionais da educação é de suma importância e está evidenciada na Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, Artigo 28, inciso XI e XIV, dispondo que:

XI- formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XIV- inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015, pp. 35-36).

É importante realçar que, na educação infantil, o trabalho requer uma atenção especial sobre a prática pedagógica, buscando conhecimento necessário por parte do professor para desenvolver a aprendizagem plena nos alunos com ou sem deficiência. É o que objetivamente pontua os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil ao confirmar que:

Promover formação adequada sobre como interagir, lidar e garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil voltada ao atendimento de crianças com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em parceria com Gestores dos Sistemas de Ensino e das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 35).

A educação infantil, considerada como primeira etapa da educação básica, na qual a criança inicia a convivência escolar, proporciona a interação social com a diversidade. Para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] (1998), acolher a particularidade das crianças, significa: “Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade” (Brasil, 1998, p. 35).

Segundo Mantoan (2010), a inclusão possibilita abertura para aperfeiçoar a educação escolar e beneficiar as crianças com ou sem deficiência. Acrescenta ainda que alguns educadores têm a clareza de que a inserção é possível; outros estão à procura do devido entendimento em suas aulas, cursos e grupos de estudos. Paralelamente, existem profissionais que lutam para não terem atitudes preconceituosas e práticas tradicionais que impedem o professor de refletir em relação à ação educativa.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] (1998), o professor com uma formação ampla, deve torna-se um aprendiz para que reflita sobre sua prática pedagógica. Dessa maneira, quanto mais o docente aprofunda os seus conhecimentos, maiores são as possibilidades de transformação para que o mesmo desenvolva as atividades educacionais.

Ao proporcionar avanços no sistema de ensino educacional brasileiro, as ações inclusivas exigem do profissional da educação uma preparação não restrita à formação inicial, mas que o processo formativo do docente seja uma capacitação contínua garantindo um aperfeiçoamento e qualificação para que possa desenvolver um trabalho com segurança.

Além disso, é válido enfatizar que, também, a educação inclusiva deve ter a garantia de que o processo de ensino e aprendizagem seja algo que oportunize aos alunos com e sem deficiência interagirem no contexto socioescolar, isto significa, que a educação seja para todos e envolvendo em uma só diversidade: a sala de aula.

Em contrapartida, para que a educação inclusiva aconteça em sua plenitude é necessário mudanças no cenário de muitas escolas brasileiras que se dizem voltadas para a educação inclusiva. O sistema educacional precisa, constatemente, buscar melhorias na qualidade da educação dentro da perspectiva das várias formas de ensinar e de aprender, pois a escola tem o papel social de integração como meio para a formação cidadã.

Ratifica-se, portanto, que o professor da educação básica precisa reconhecer a importância de elaborar metodologias as quais oportunizem que seus alunos estejam agregados, como cidadãos de direito, à sociedade. Outrossim, a escola precisa disponibilizar instrumentos físicos e didáticos ao corpo docente, tais quais recursos multifuncionais, mobiliário adequado dentro e fora da sala de aula. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p.62) reconhece que:

O ambiente deve garantir que cada criança esteja segura e protegida, mas também desafiada a ampliar suas capacidades linguísticas, motoras, sociais etc. Por isso, a definição de práticas envolvendo o diálogo entre Secretarias de Educação, Gestores e

profissionais sobre a qualidade dos espaços e sobre a aquisição de materiais, mobiliários e brinquedos, sua qualidade e utilidade são tão necessárias (Brasil, 2018, p.62).

Na educação inclusiva, sobretudo, é onde o professor precisa estar instrumentalizado com aparatos pedagógicos e tecnológicos para exercer sua profissão, assegurado de que o seu público, em especial, alunos com transtornos referentes à cognição, com deficiência, possam desenvolver as suas habilidades dentro das próprias limitações, sem que os conteúdos voltados à aprendizagem sejam alterados ou facilitados, mas adaptados à sua realidade. Nos Parâmetros citados, ainda indica que: “O mobiliário, os equipamentos e os recursos de acessibilidade propostos precisam ser acessíveis às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, de modo a promover inclusão plena, conforme Lei nº 13.146/2015” (Brasil, 2018, p. 65).

Em suma, a inclusão requer comprometimento do professor em relação à educação, respeitando a diversidade, as diferenças e capacidade de cada criança. Tal entendimento completa-se quando é ofertado aos professores formação continuada e permanente, levando-os a uma reflexão para redefinir sua prática educativa com a finalidade de utilizar experiências significativas para exercício das atividades educacionais.

PARTE II – PESQUISA DE CAMPO

4. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PESQUISA

Após a primeira etapa de pesquisa bibliográfica, decorrente da necessidade de fazer uma intensa investigação em livros, artigos, teses, internet e monografias sobre o lúdico, a deficiência intelectual e a inclusão na educação infantil, de modo a cruzar campos de saber e delimitar o quadro referencial teórico desta dissertação, partiu-se para outra etapa deste trabalho - a pesquisa de campo para obtenção de informações empíricas relevantes sobre a temática apresentada.

Nesta secção concretizamos o propósito de descrever as diversas etapas da pesquisa, assim como os instrumentos e respectivos procedimentos efetivados no decorrer da investigação. Além disso, serão apresentados os contextos, as condições e limitações da pesquisa, acentuados pelos constrangimentos pandêmicos que elevaram as barreiras e dificuldades no acesso ao campo e à implementação das ações previstas, condicionando necessariamente o curso investigativo.

Embora tenha sido possível desenvolver breves períodos de observação, entrevistas, intervenção pedagógica e formativa segundo o que previa nas etapas investigativas, sobretudo, a de fazer uma reflexão em todo desenvolvimento do trabalho que viesse a confrontar positivamente as hipóteses inicialmente previstas nos objetivos diante da prática metodológica. Portanto, afirma-se que estas previsões tenham sido efetivadas.

4.1 Local da pesquisa

Uma pesquisa nasce de alguma dúvida referente a algum assunto que precisa ser esclarecido para alcançar as respostas desejadas. Cervo, Bervian e Silva (2007, p.57), definem a pesquisa como “uma atividade voltada para investigação de problema teórico ou prático por meio do emprego de processos científicos”.

Com isso, a investigação teve o propósito de realizar um estudo no próprio ambiente de trabalho a fim de compreender como os fatos realmente acontecem. Para obter os resultados foi realizado um estudo em campo. Esse processo ocorreu em duas instituições de ensino infantil da rede pública municipal, localizada na cidade de São Luís-MA. Contudo, foi solicitado o termo de autorização para os gestores de maneira verbalizada para as instituições escolhidas, com a intenção de realizar a investigação e

coletar dados com as profissionais que atuam no campo da Educação Infantil, preservando a sua confidencialidade e demais obrigações éticas.

As pesquisas de campo foram executadas nas Unidades de Educação Básica (UEB) Elizabeth Fecury e no Paulo Freire, ambas destinadas ao ensino infantil da rede pública municipal, localizadas na zona urbana de São Luís-MA. Sendo que a primeira escola possui nove (9) funcionários, oito (8) professoras e cento e trinta e duas (132) crianças distribuídas nos dois turnos (manhã e tarde), onde há registro de duas (2) crianças com DI. Na outra instituição há vinte e dois funcionários (22), doze professoras (12) e cento e setenta e oito (178) crianças, divididas nos turnos matutino e vespertino com o diagnóstico de três (3) alunos do público alvo dessa pesquisa.

Foi investigado um total de vinte (20) professoras do ensino infantil, com idade que varia de 20 a 69 anos (gráfico nº 1). As participantes são do gênero feminino (gráfico nº 2), verificando que a maioria nasceu na cidade de São Luís-MA (gráfico nº 3). A habilitação acadêmica que predomina está relacionada com a formação superior em Pedagogia com pós-graduação (gráfico nº 4). Concluindo, procurou-se saber o tempo de serviço em atividade pedagógica na educação infantil, onde foi verificado que a maioria está entre 10 a 19 anos de serviço (gráfico nº 5).

Os dados fornecidos pelos profissionais serviram para apresentar o grau de experiências acumulados em decorrência do tempo de serviço na educação infantil e também a formação que as mesmas apresentam para recolher informações pertinente aos estudos.

2.2 Limitações/Constrangimentos no acesso ao campo da pesquisa

As mudanças no cenário mundial, ocasionada pela pandemia da COVID-19, a qual assolou o planeta trouxeram limitações refletidas na pesquisa de campo, o que forçou a necessidade de readequação do plano de estudo em uma das instituições de ensino.

A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas da educação infantil da rede pública municipal. O estudo em questão teve o propósito de “realizar a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (Gil, 2002, p. 53).

Nessa técnica, o pesquisador faz observações e reflexões sobre o problema referente à temática. Inicialmente esta ação foi realizada na Unidade de Educação Básica (UEB) Elizabeth Fecury antes da pandemia, precisamente no mês de março de 2020, coincidindo com o período de adaptação. Na época foi possível desenvolver todas as fases previstas para a coleta de dados, como: observação, questionário de dados, entrevista semiestruturada, intervenção e oficina pedagógica, pois na época era permitido ter contato com as crianças.

Contudo, as notícias da alta letalidade e a disseminação do vírus, ocasionaram mudanças na vida dos indivíduos que passaram a ter isolamento e distanciamento social. Tudo isso fez com que houvesse uma parada forçada na investigação em outra escola.

Com a reabertura das escolas públicas municipais em meados de 2021, outra entidade educacional foi visitada com o intuito de diversificar as fontes de dados. Porém, para cumprir as regras sanitárias, desenvolveram-se um breve período de observação, seguido de aplicação de questionário, entrevista e intervenção. Quanto à oficina pedagógica não foi concedido devido ao período em que as crianças passaram sem aulas presenciais e este processo implicaria em mais dias sem aula.

Portanto, as observações obtidas em relação à prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes em sala de aula e os relatos referente à concepção da ludicidade no trabalho cotidiano com crianças que apresentam deficiência intelectual foram fundamentais para a pesquisa.

5. METODOLOGIA – ITINERÁRIO E OPÇÕES

Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007), no método científico realizam-se através de um conjunto de diferentes etapas que devem ser seguidos para a execução da pesquisa e que configuram as técnicas. Portanto, para compreender o assunto proposto no tema foi realizado uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa.

A preocupação em fazer um estudo exploratório, deve-se ao interesse em obter informações precisas tendo como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o

problema, com vista a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41).

Com relação à pesquisa descritiva, o pesquisador geralmente “procura descobrir, com a maior precisão possível, a freqüência com que um fenômeno ocorre [...]. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social” (Cervo, Bervian & Silva, 2007, p. 61). Nesta técnica, o investigador descreve as características e relações de uma determinada população ou fenômeno que serviram para análise do objeto de estudo.

Quanto à natureza da pesquisa, contou-se com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Apesar de serem diferentes, serão de suma importância para coleta de informação e interpretação dos dados. Para Chizzotti (2018, p. 52) “as pesquisas têm sido caracterizadas pelo tipo de dados coletados e pela análise que se fará desses dados”.

Dentro desse eixo, a abordagem qualitativa serviu para fazer levantamentos de dados com a finalidade de compreender e, posteriormente, interpretá-los sobre as opiniões, expectativas e comportamentos de determinado grupo. Dessa forma, o modelo foi feito através de entrevista semiestruturada e da observação em campo. Logo após, os resultados foram analisados de maneira quantitativa através de amostras estatísticas.

Para nortear a pesquisa foi esboçado o objetivo geral de analisar a importância do lúdico como recurso pedagógico na construção do conhecimento para o ensino-aprendizagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil, estabelecendo como objetivos mais específicos e concretizáveis: verificar a concepção dos professores quanto ao lúdico como recurso pedagógico para crianças com deficiência intelectual na educação infantil; identificar como estão ocorrendo as atividades lúdicas em sala de aula para que aconteça o processo de inclusão; avaliar o comportamento da criança com deficiência intelectual diante das brincadeiras; identificar as contribuições da ludicidade para o processo do desenvolvimento e da construção de conhecimento em crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Esses objetivos auxiliaram na compreensão quanto à concepção dos professores sobre o lúdico para o ensino-aprendizagem às

crianças que apresentam deficiência intelectual.

5.1 Itinerário metodológico da pesquisa

De modo a corresponder às finalidades previstas para o estudo, foi desenhado um plano de trabalhos por etapas, que permitisse combinar diversas estratégias investigativas, mediando à compreensão e a intervenção em contexto, para a melhoria reflexiva das práticas lúdicas. Procurou-se seguir o planejamento como ponto de partida para a lógica da investigação-ação, que o seguinte esquema representa:

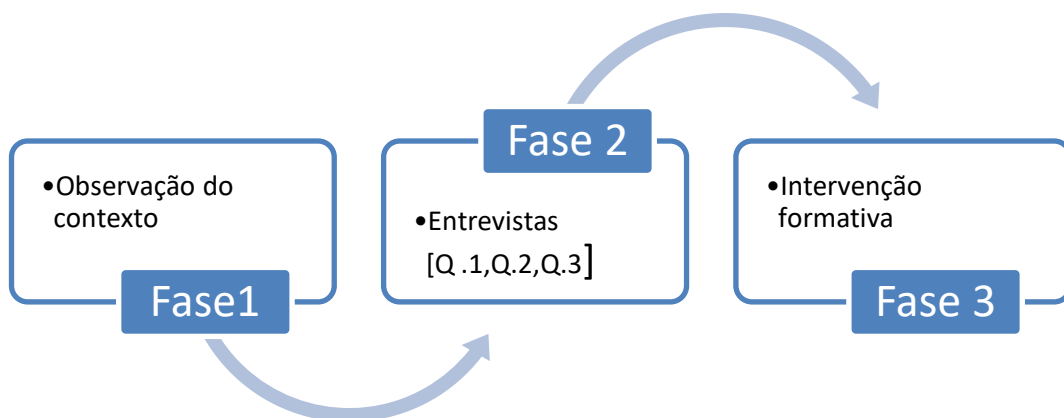


Figura 1 – Itinerário da pesquisa de campo

Segundo Pimenta e Franco (2008, p. 30): “O conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto a mudança [...] pois requer uma ampla reflexão cultural e social tanto quanto uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder que os habitam”.

Levando-se essas considerações para promover reflexão aos profissionais da educação infantil no sentido de levá-los a ter atitudes inclusivas e desenvolver o conhecimento na criança com DI, o plano de estudo foi composto em três fases. A primeira compreende a observação do contexto, estabelecendo o contato com os professores e alunos, analisando como acontece as práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade em sala de aula nas escolas UEB Elizabeth Fecury e UEB Paulo Freire. A segunda fase dividiu-se em questionários (Q.1) e questões de entrevistas (Q.2 e Q.3) baseadas em análise de forma qualitativa e quantitativa com perguntas abertas, dadas aos professores de forma presenciais para um total de 20 (vinte) participantes tendo a finalidade de coletar informações para serem adicionadas à discussão dos resultados. O último processo

organizou-se em duas etapas, tais como: a intervenção pedagógica apoiada nas referidas escolas e em outro momento foi oportunizada uma oficina pedagógica de maneira reflexiva na primeira Instituição de ensino infantil com a finalidade de conscientizar os profissionais a reformularem sua prática pedagógica para tornar o ensino e aprendizagem mais atraente e dinâmico para todas as crianças sem exceção. “Nesse contexto a investigação-ação é posta a serviço de uma aprendizagem organizacional concebida como construção da melhoria da educação oferecida” (Pimenta & Franco, 2008, p.32).

Nas instituições de educação infantil selecionadas, os procedimentos de coleta de dados ocorreram em condições díspares, pois a primeira coleta ocorreu na Unidade de Educação Básica Elizabeth Fecury em março de 2020, a outra devido ao período pandêmico foi concretizada em setembro de 2021. A instituição de ensino em questão chama-se UEB Paulo Freire

A tarefa de investigação aconteceu em ambas as escolas, onde se observou a prática pedagógica do docente em sala de aula. Em seguida, efetuou-se um questionário (Q1 – Anexo 1) com os dados do perfil de cada docente, como: idade, gênero, naturalidade, tempo de serviço e grau de instrução pontos essenciais para estabelecer o desempenho na trajetória profissional. Logo após foi feito o questionário por entrevista semiestruturada com o corpo docente da educação infantil (Q2 e Q3 – Anexo 2). No estudo obteve-se informação a respeito da concepção do lúdico, inclusão e a prática pedagógica envolvendo a ludicidade para favorecer a inclusão de crianças com deficiência intelectual no sistema regular de ensino. Depois transcorreu uma intervenção pedagógica apoiada, onde os profissionais e alunos vivenciaram diversas propostas práticas de atividades lúdicas. Por último, foi realizada brevemente uma oficina pedagógica na primeira instituição de Educação Infantil, destacando a importância da ludicidade no cotidiano escolar para aprendizagem das crianças com ou sem deficiência (Anexo 3).

Ilustram-se algumas das sugestões de atividades lúdicas realizadas no processo de observação e intervenção em campo que possibilitaram aprendizagens de maneira significativa no contexto educativo, pois através da ludicidade que a criança é mais capaz de fazer e compreender agindo do que se expressando verbalmente. Ela aprende

principalmente tocando, sentido e vivenciando; vai construindo o próprio conhecimento com a orientação e o estímulo do professor.

- **Explorando o corpo da criança em situações dentro e fora da sala de aula**

Estas atividades lúdicas desenvolvem habilidades motoras, socialização, desperta a curiosidade, aprendem a dividir com os colegas o espaço físico, trabalha o raciocínio lógico.

No Manual de Orientação Pedagógica: módulo III (Brasil, 2012, p.16), a criança “ao deliciar-se com o frescor da água, compartilha-se da alegria de brincar coletivo, de corpos movidos pela liberdade de expressão e de espíritos carregados da essência lúdica”.



Figura 2 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim II

O Manual de Orientação Pedagógica: módulo I (Brasil, 2012), descreve que a integração de ambientes internos (sala de atividades) com espaços externos (pequenos parques conjugados às salas) viabiliza a criança autonomia e possibilita ao corpo docente optar por recursos que facilitam na execução de um trabalho de qualidade que contenha espaços internos e externos. Logo, essas brincadeiras trabalham a sociabilidade e a coordenação motora. É um ótimo recurso para que a criança respeite regras e a vez do outro.



Figura 3 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim I



Figura 4 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim I e II

- **Manipulando e explorando quebra-cabeça**

É um recurso pedagógico que desperta na criança o interesse, o espírito de companheirismo, de liderança e o desejo de vencer. “Os jogos educativos favorecem a atividade da criança, dando-lhe a oportunidade do trabalho pessoal e satisfazem seu instinto natural que a leva a jogar com imagem e objeto colorido” (Brougère, 1998, p.142).



Figura 5 – UEB Paulo Freire – Jardim II

- **Explorando atividades com música**

De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: módulo I (Brasil, 2012, p.19), na educação infantil “a música é essencial para a formação do ser humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz envolvimento emocional e é instrumento de interação”. Dessa forma, a música no cotidiano infantil ajuda a melhorar a sensibilidade das crianças, a concentração e a memória.



Figura 6 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim II

- **Explorando arte de contar histórias**

De Alencar Moreno (2009, p.235) determina que: “A ludicidade também está presente na contação de história. Assim, é de suma importância conscientizar os alunos de que a leitura pode ser prazerosa se for realizada desde cedo como algo benéfico, estimulando a fruição e o imaginário”. Sendo assim, a narração de histórias oferece a transmissão de conhecimento, incentiva a criatividade, ajudando as crianças no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.



Figura 7 – UEB Paulo Freire

- **Explorando atividade de dança**

As manifestações artísticas para o Manual de Orientação Pedagógica: modulo I (Brasil, 2012, p.45) envolvem “a diversidade de experiências culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem. Tais experiências no campo das artes devem fazer parte da vida diária das crianças na programação curricular”. Então, a dança promove a integração e tem como objetivo resgatar a cultura.



Figura 8 – UEB Paulo Freire – Jardim I

- **Explorando atividades envolvendo colagem e pintura**

Segundo o Manual de Orientação Pedagógica: módulo I (Brasil, 2012, p.18), na expressão plástica “brincar com massinha, argila, gesso ou materiais de desenho, pintar, fazer colagens e construções com diferentes objetos, são linguagens plásticas associadas a experiências sociais, motoras e sensoriais prazerosas”. Além disso, este recurso favorece a criatividade, autonomia, expressão e socialização.



Figura 9 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim I



Figura 10 – UEB Elizabeth Fecury – Jardim I

A seleção de atividades apresentadas é uma das sugestões implementadas, entre tantas variedades lúdicas existentes nas referências bibliográficas as quais contemplam o universo infantil. A intervenção pedagógica apoiada em sala de aula da educação infantil teve a finalidade de enriquecer o trabalho com professores e os alunos, por último, foi ministrada uma oficina pedagógica na UEB Elizabeth Fecury sobre a importância do lúdico com os profissionais de ensino infantil. Conseqüentemente, buscou-se estabelecer a inclusão dando sugestões de atividades lúdicas para serem transpostas nas práticas dentro e fora da sala e assim proporcionar ações educativas atraentes para

as crianças com deficiência intelectual, público-alvo dessa pesquisa. Nessas intervenções procurou-se, ainda, mobilizar recursos da própria escola de forma polivalente ou oportunizar a sua utilização, cativa de datas especiais, tal como a piscina insuflável ou o escorrega.

A intervenção foi fundamental, pois se sabe que as crianças em uma sala de aula apresentam ritmos diferenciados na forma de aprender. Essa diversidade fez com que houvesse a necessidade de resgatar as brincadeiras como prática estimulante da criatividade em crianças com ou sem deficiência, objetivando ajudá-las a superar os desafios no processo de aprendizagem. As atividades lúdicas proporcionaram uma maior sociabilidade entre as crianças criando meios para reduzir os desníveis de conhecimento e estabelecer a inclusão.

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos dados e a discussão dos resultados foram realizadas de maneira combinada entre a abordagem de análise qualitativa e quantitativa, por meio de informações descritivas e percentagens, apresentando em forma de análise a leitura das tendências dos resultados obtidos no processo da entrevista, objetivando o entendimento das percepções dos profissionais quanto à utilização do lúdico para o ensino e aprendizagem em crianças com deficiência intelectual.

Cervo, Bervian e Silva (2007) destacam que as informações obtidas serão reunidas, devendo ser comparadas entre si e analisadas. Segundo o autor, depois de analisados os dados, o pesquisador deverá fazer as “[...] inferências e generalizações” baseando-se nos resultados alcançados.

Como foram enfatizados, os dados obtidos serão analisados e interpretados através da análise qualitativa e quantitativa colhida na investigação em campo, buscando meios para subsidiar o estudo e relacionar a teoria com a prática resultando em nova compreensão para posterior consulta, uma vez que a ludicidade aliada à prática pedagógica contribui para favorecer a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades das crianças com deficiência intelectual na educação infantil.

Os resultados no processo de investigação com os profissionais estão analisados e descritos estatisticamente, onde se expressam propensões de opinião do coletivo dos profissionais auscultados, secundados por alguns excertos da “fala” de cada profissional sobre o lúdico na aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, visando fazer pequenos enfoques que corroborem as interpretações assumidas.

Para melhor compreensão acerca do entendimento sobre o lúdico na prática pedagógica tanto para inclusão quanto para aprendizagem em crianças com DI, seguem as questões juntos às docentes e suas respectivas respostas.

Parte I - Análise de dados de caracterização das professoras da Educação Infantil (Q1)

Iniciou-se a análise dos dados referente às questões pessoais dos profissionais que atuam no ensino infantil.

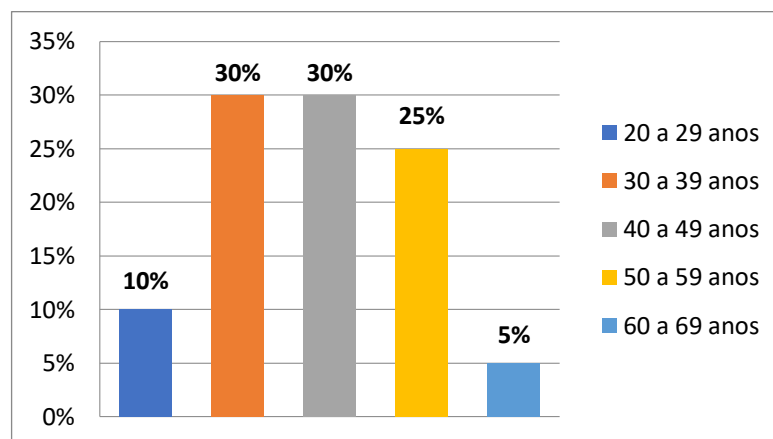


Gráfico 1 - Faixa etária das professoras entrevistadas

No gráfico 1, nota-se que 10% das docentes investigadas têm a faixa etária entre 20 a 29 anos. Na sequência as professoras apresentaram idade compreendida entre 30 a 39 anos com percentagem de 30%. Professoras correspondendo a 30% têm entre 40 a 49 anos, 50 a 59 anos de idade perfaz o percentual de 25% e somente 5% pertence à faixa etária dos 60 a 69 anos de idade.

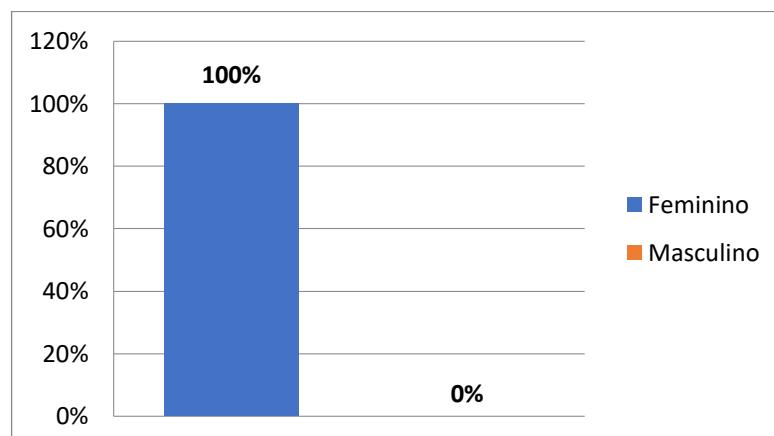


Gráfico 2 - Composição do grupo das educadoras quanto ao gênero

Na composição em relação ao gênero das professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil, 100% dos profissionais são do sexo feminino.

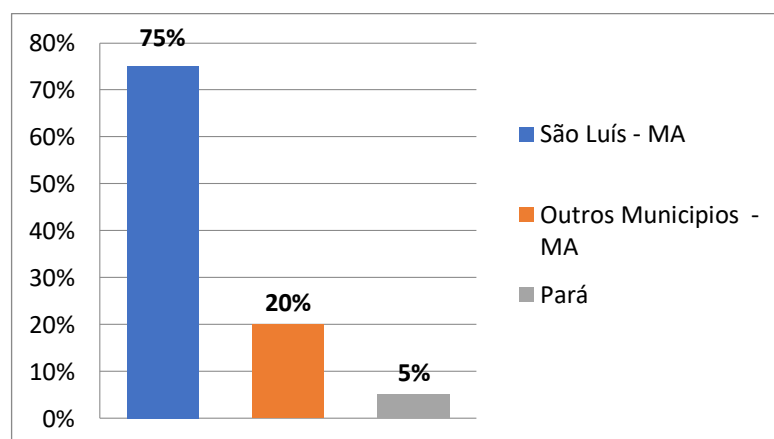


Gráfico 3 - Composição do grupo das professoras quanto à naturalidade

Quanto à naturalidade das docentes investigadas, constata-se que 75% são da cidade de São Luís-MA, 20% pertencem aos municípios do Maranhão e apenas 5% do município do Pará.

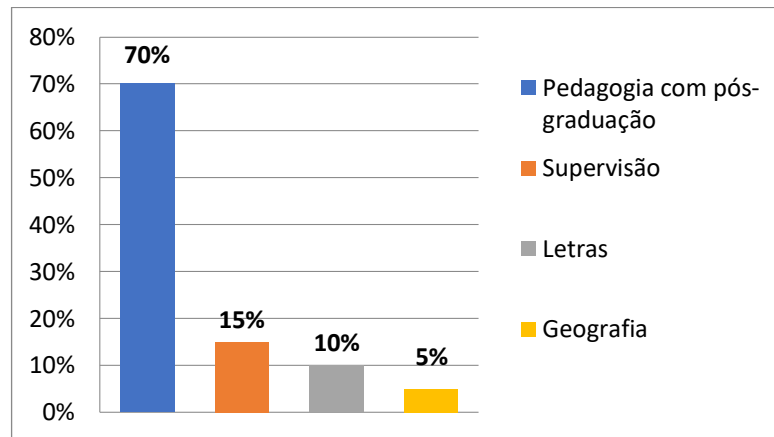


Gráfico 4 - Composição do grupo das professoras referente à habilitação

No que diz respeito à habilitação das professoras entrevistadas a maioria possui habilitação em Pedagogia com pós-graduação, apresentando a percentagem de 70%, 15% possuem habilitação em Supervisão, 10% em Letras e 5% em Geografia.

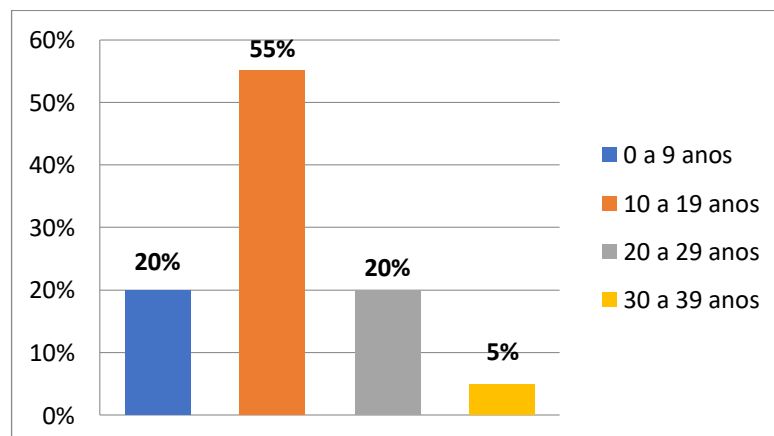


Gráfico 5 - Composição do grupo das professoras referente ao tempo de serviço

Quanto às respostas obtidas junto às professoras entrevistadas sobre o tempo de carreira, as docentes que têm entre 0 a 9 anos perfaz um total de 20% de tempo de serviço e 55% entre 10 a 19 anos de profissão. As educadoras de 20 a 29 têm a percentagem de 20% e as de 30 a 39 anos possuem 5% de tempo de profissão.

Na seguinte etapa (Q2) buscou-se discutir os resultados com base no levantamento através das informações colhidas juntamente com as professoras tendo em vista a opinião das mesmas sobre o lúdico na prática pedagógica com crianças que apresentam

DI na educação infantil e a devida contribuição desse recurso para estabelecer a inclusão.

Parte II – Opinião das docentes sobre o lúdico na prática pedagógica para favorecer a inclusão de criança com deficiência intelectual na educação Infantil (Q2)

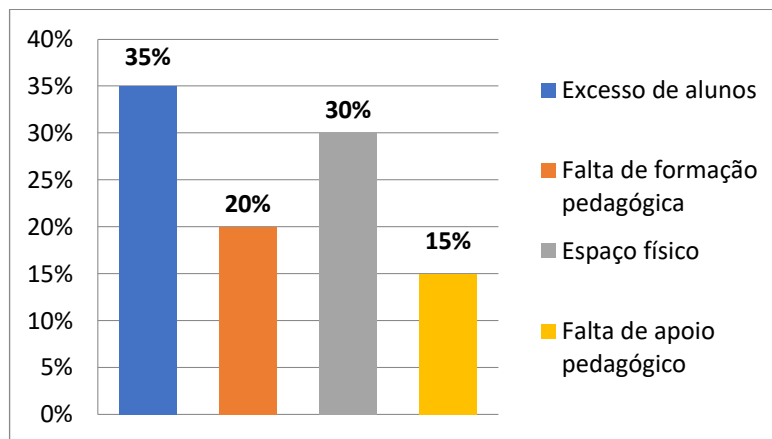


Gráfico 6- Quais os desafios que você considera que a inclusão coloca ao professor no ensino e aprendizagem?

Conforme as opiniões das professoras, 35% acreditam que o excesso de alunos é o maior desafio. Cerca de 20% afirmam como consequência a falta de formação pedagógica como entrave para haver inclusão. Com efeito, 30% consideram o espaço físico e 15% refere como desafio à falta de apoio pedagógico. Nas vozes das professoras foram descritos alguns destes fatores expressos: “Os desafios são apoio pedagógico e espaço físico” (Q2 – Prof.4); ou “Capacitação de docentes e colaboradores escolares, infraestrutura escolar e apoio da própria instituição de ensino” (Q2 – Prof.9); “Conciliar as atividades gerais às específicas para cada necessidade” (Q2 – Prof. 14), e no mesmo sentido, “O desafio é conciliar atenção que demanda uma criança com deficiência com as outras crianças. Propor experiências em que todas participem e que se adeque a eles.” (Q2 – Prof. 7).

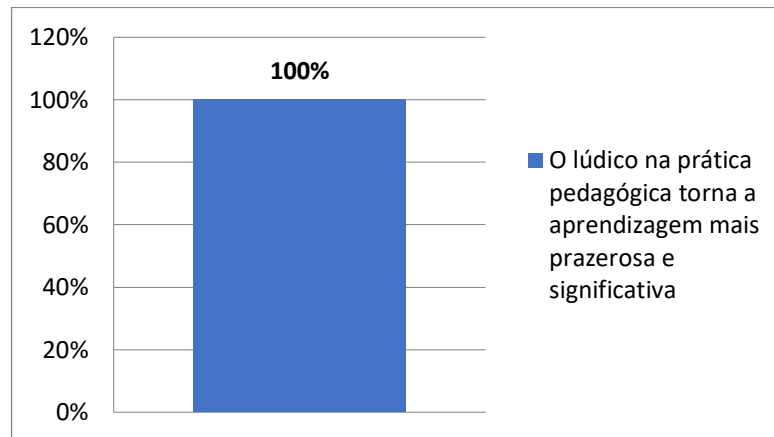


Gráfico 7 - Qual a sua opinião sobre o lúdico na prática pedagógica cotidiana do professor?

As professoras foram unânimes ao dizer que o lúdico na prática pedagógica é extremamente importante por tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Acrescentaram alguns argumentos que apresentamos seguidamente: “Imprescindível, pois é uma forma muito boa de conseguir a interação das crianças e despertar suas curiosidades e instigá-los ao aprendizado.” (Q2- Prof.7); “Extremamente importante, pois faz a aprendizagem se tornar mais prazerosa e significativa” (Q2 – Prof.3) ou perspectivando o seu amplo lastro de benefícios “É uma metodologia que ensina brincando, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade, proporcionando o desenvolvimento físico, mental e intelectual” (Q2 – Prof.13).

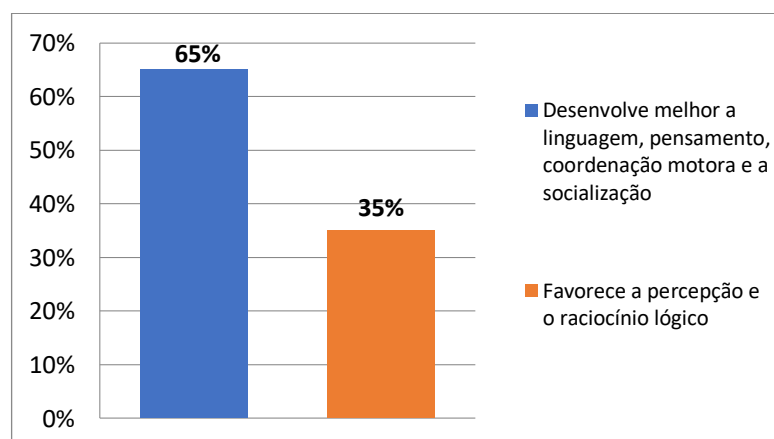


Gráfico 8 - Quais as contribuições e a importância que o lúdico oferece ao processo de ensino e aprendizagem?

Tendo em vista as respostas das participantes, 65% acreditam que as crianças desenvolvem melhor a linguagem, pensamento, coordenação motora e a socialização. 35% responderam que favorece a percepção e o raciocínio lógico. Nas falas das professoras isso aparece evidenciado do seguinte modo: “Proporciona um amplo desenvolvimento social e cognitivo” (Q2 – Prof.1), “As crianças desenvolvem melhor a linguagem, o seu pensamento, a socialização, contribuindo assim para seu desenvolvimento.” (Q2 – Prof.6), “Contribui para a interação entre outras pessoas, se expressa oralmente, amplia seu repertório cultural, conhece seu corpo e cuidados, aprimora sua capacidade de argumentação, reflexão e organização de ideias.” (Q2 - Prof. 7), havendo ainda quem destacasse “Tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico para as crianças.” (Q2 – Prof.2).

Parte III – Questões sobre a prática profissional do professor (Q3)

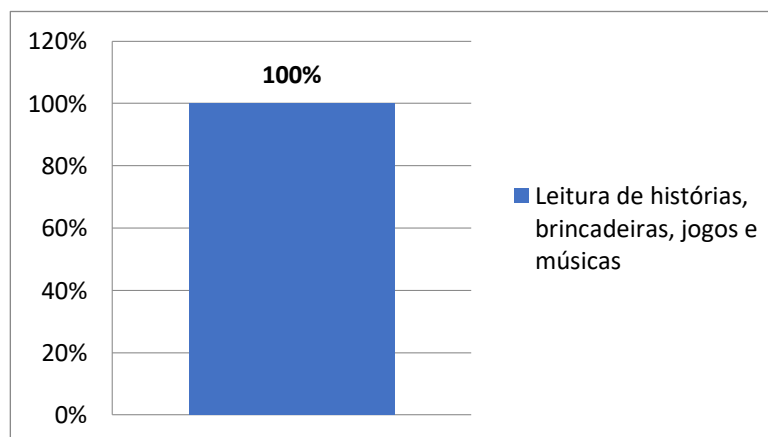


Gráfico 9 - Como estão ocorrendo as atividades lúdicas em sala de aula para que aconteça o processo de inclusão?

Ao analisar as respostas das participantes, todas foram de concordância em dizer que as atividades estão sendo feitas através de leitura de histórias, brincadeiras, jogos e músicas fazendo um percentual de 100%. Nas narrativas das professoras é ainda possível perceber a intencionalidade que preside a essas práticas, mesmo quando se admite que ocorram de modo natural e espontâneo: “São atividades bem planejadas nas quais se considera a escuta da criança e suas relações com o outro.” (Q3 – Prof.3); “Estão sendo realizadas em forma de brincadeiras, jogos e músicas, seguida de movimentos para tornar a aprendizagem significativa e prazerosa” (Q3 – Prof. 17);

“Através de brincadeiras, jogos, rodas de música e de contação de histórias.” (Q3 – Prof. 10).

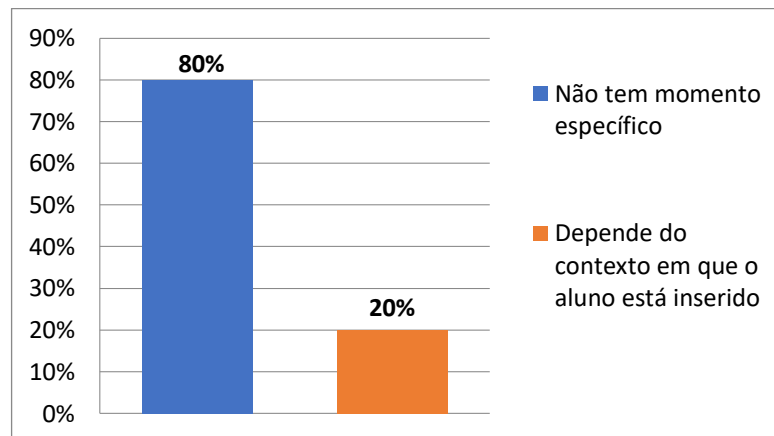


Gráfico 10 - Existe um momento específico para você aplicar atividades lúdicas com crianças que apresentam deficiência intelectual?

Constatou-se que 80% das entrevistadas falaram que não há momento específico e apenas 20% disseram que vai depender do contexto em que o aluno está inserido. Evidenciam-no as seguintes afirmações: “Não existe um momento específico” (Q3-Prof.1); “Acredito que não. Penso que a ludicidade deve estar presente em todos os momentos” (Q3 – Prof.15); “Não, tudo vai depender do contexto do aluno. O problema é o espaço físico que a escola apresenta.” (Q3 – Prof.4).

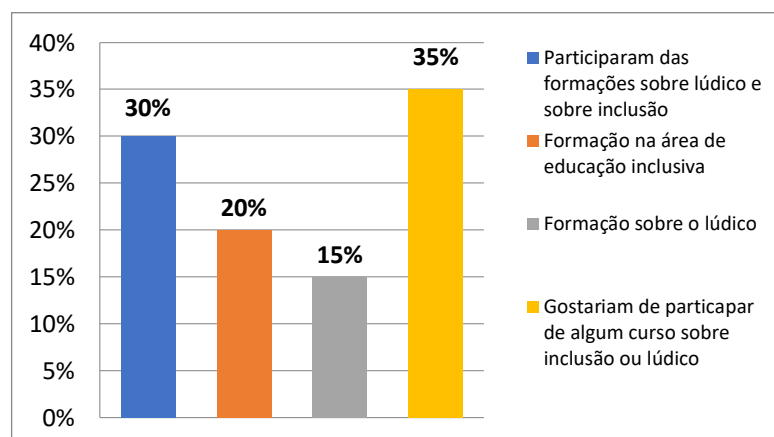


Gráfico 11- Você participou de alguma formação sobre o lúdico ou sobre inclusão? Que necessidade sente dessas formações?

Das professoras requisitadas para participarem na entrevista, 30% disseram que já fizeram as duas formações, 20% das docentes têm curso na área de educação inclusiva, 15% das educadoras têm formação sobre o lúdico e 35% gostariam de participar de algum curso envolvendo a inclusão ou o lúdico, pois para elas há necessidade de sugestões e ideias que venham a contribuir com a prática pedagógica em sala de aula. Apresentam nesses argumentos as suas necessidades: “Sobre inclusão sim. Sobre o lúdico não tenho, mas faz um bom tempo. É importante para nos atualizarmos e nos aperfeiçoar mais.” (Q3 – Prof.10); “Sim, o processo formativo do professor deve ser contínuo para enriquecer a prática” (Q3 – Prof. 18); “A formação é bastante necessária, haja em vista que a cada ano temos crianças diferentes”. (Q3 – Prof.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento de crianças com deficiência durante muito tempo passou por um processo de exclusão escolar e do convívio social. No entanto aos poucos, as pessoas com deficiência foram ganhando espaços na sociedade devido aos movimentos e leis que favoreceram um olhar igualitário, dando-lhes os mesmos direitos e oportunidades de conviverem sem discriminação na sociedade.

No âmbito educacional devido às políticas de apoio aos deficientes eles puderam estar no mesmo ambiente de ensino promovendo convivência com outras crianças possibilitando integração, respeito e aceitação das diferenças. Dessa forma, houve como resultado a troca de saberes para a efetivação da inclusão.

Por outro lado, as práticas pedagógicas envolvendo o lúdico foram sendo implantadas para as crianças deficientes ou não com a finalidade de superarem as dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente construir a inclusão, pois a ideia de pertencer associa ao desafio de ofertar aos indivíduos deficientes condições educacionais no âmbito do ensino regular (Boruchovitch & Bzuneck, 2010), potencializando, para isso, a utilização da ludicidade, uma vez que beneficia todas as crianças de maneira natural por estar presente na infância, concedendo novos conhecimentos enquanto brincam na interação com os colegas.

Neste cenário, a pesquisa possibilitou o estudo sobre a contribuição das atividades lúdicas na educação infantil com crianças que apresentam deficiência intelectual, pelo motivo de serem dinâmicas e motivadoras garantindo conhecimento, superando os aspectos físicos, intelectuais e sociais.

Ressaltaram-se algumas estratégias lúdicas e concretas, a fim de colocar a criança com DI em contato com diversas brincadeiras, jogos, brinquedos, e outras atividades que fazem parte do mundo infantil para que a mesma possa desenvolver a capacidade motora, social e intelectual estabelecendo uma aprendizagem de maneira global. A partir da intervenção que ocorreram na investigação-ação, o professor mudou de conduta quanto a sua prática pedagógica, pois passaram a ter atitudes inovadoras envolvendo a ludicidade em favor da inclusão.

Certifica-se que os objetivos foram alcançados de forma positiva e que as estratégias lúdicas exercem papel significativo no processo ensino e aprendizagem de crianças com

deficiência intelectual. Essas atividades aumentam a capacidade de interação e conseqüentemente elas internalizam novos conhecimentos para superarem as dificuldades de aprendizagem.

Constata-se que, tanto na UEB Elizabeth Fecury quanto a UEB Paulo Freire, instituição de educação infantil escolhida para a pesquisa de campo, os docentes pesquisados têm conhecimentos e estão sensíveis sobre a importância da ludicidade como prática pedagógica facilitadora para que as crianças com deficiência intelectual adquiram competência e habilidades, já que apresentam déficits cognitivos e o lúdico irá ajudá-las no desenvolvimento global que servirão para toda a vida. Ficou ainda claro que se apoiam em práticas que são “tradicionais” das escolas infantis, como as histórias, rodas de música, jogos e brincadeiras porque as reconhecem como um universo “próprio” da criança, ou seja, uma linguagem universal na infância que não conhece fronteiras nas limitações físicas, intelectuais ou socioafetivas. Ainda assim, reconhecem que sendo costumadas nas práticas da educação infantil, essas experiências têm que ser permanentemente renovadas, adequadas às especificidades dos contextos das crianças, em especial quando a sua finalidade é inclusiva tendo que ser oferecidas como oportunidade de envolvimento estabelecendo ligações entre pares e docentes, no integral respeito pelas condições de cada criança. Conclui-se, ainda, que o coletivo do professorado está consciente do papel fundamental da formação continuada, das experiências de partilha e reflexão profissional em comunidades aprendentes, como forma de progressão e aperfeiçoamento pedagógico, no sentido de uma oferta de qualidade e de um desempenho inclusivo, que é em si mesmo um desafio profissional, ou mais ainda de cidadania plena.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, J. S. (2004). *Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo: Papyrus.
- Antunes, C. (2015). *Vygotsky, quem diria?!: Em minha sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (2010). *Deficiência Intelectual: AADID/ Atendimento e Assessoria*. <https://nadjafavero.wordpress.com>.
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM*. (5. ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (1988). *Constituição da República do Brasil*. Brasília. <http://www.planalto.gov.br>.
- Brasil (1993). *Lei nº. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2008). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil (2014). Ministério da Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial*. Brasília: Secretaria do Estado do Distrito Federal.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília: MEC.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar*. Brasília: MEC.

- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil (2019). PEC nº 25/2019: Proposta de Emenda à Constituição. <https://camara.leg.br>
- Brasil (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: MEC/SEMESP.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A (2010). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bueno, J. G. S. (2001). A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M. C. (org.). *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. www.manancialvox.com.
- Carvalho, A. C. (2017). *Plano individual de transição para a vida adulta para pessoa com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: CMPDI/ UERJ.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. (6. ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez editora.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1992). *Educação, Igreja e Sociedade 30ª Assembleia Geral*. Itaiçi, SP: Paulinas.
- De Alencar Moreno, L. (2009). O lúdico e a contação de histórias na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 10(97), 228-241.
- Dos Santos, J. B. (2002). A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. *Educação e Contemporaneidade*, 27.
- DUTRA, C. P. (2010). Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial*.
- Fernandes, L. B., Schlesener, A., & Mosquera, C. (2011). Breve Histórico da Deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, 2, 132-44.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. (4. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Figueira, E. (2014). *Conversando sobre educação inclusiva com a família*. (2. ed.). São Paulo: Ed. O autor/Ag. Book.
- Fiorati, R. C., & Elui, V. M. C. (2015). Determinantes sociais da saúde, iniquidade e inclusão social entre pessoas com deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(2),329-36.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo (pp. 161-181). In: D. Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Fusari, M. F. R. (2011). Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. In: T. M. Kishimoto (org.). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (14. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gaio, R., & Meneghetti, R. G. K. (2010). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. (6.ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- Kassar, M. C. M. (2010). Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: R. Gaio & R. G. K. Meneghetti (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. (6. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Ke, X., & Liu, J. (2015). Deficiência intelectual. Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions).
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (14. ed.). São Paulo: Cortez.
- Kraemer, M. L. (2007). *Quando brincar é aprender*. São Paulo: Loyola.
- Kronbauer, S. C. G., & Simionato, M. F. (2011). *Formação de Professores: abordagens contemporâneas*. (3. ed.) São Paulo: Paulinas.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar. O que é? Por quê?*. São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2010). Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: R. Gaio, & R. G. K. Meneghetti (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. (6. ed.). Petrópolis: Vozes.

- Mrech, L. M. (2011). O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: T. M. Kishimoto (org.). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (14. ed.). São Paulo: Cortez.
- Nicz, A. A. (2010). *O princípio da igualdade e a sua significação no Estado Democrático de Direito*. <https://ambitojuridico.com.br>.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. Tradução de Amélia Leitão, Lisboa.
- Pereira, J. A., & Saraiva, J. M. (2017). Trajetória social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, 19 (40),168–85.
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (2014). A criança pequena e o despertar do brincar (Primeiros dois anos de vida). In: V. B. Oliveira (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. (11. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Pfanner, P., & Marcheschi, M. (2008). *Retardo mental: uma deficiência a ser compreendida e tratada*. São Paulo: Paulinas.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). Inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual: influência de Vygotsky. (pp. 189-216). In: T. M. Z. Pieczkowski, & M. I. Naujorks, M. I. (orgs). *Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.
- Pimenta, S. G., & Franco, M. A. S. (2008). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola
- Quixaba, M. N. O. (2015). *A inclusão na educação: humanizar para educar melhor*. São Paulo: Paulinas.
- Rabello, E. T., & Passos, J, S. (2005). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. <https://www.josesilveira.com>.
- Ragazzi, J. L. (2010). *Intervenção de terceiros e o Código de defesa do consumidor*. (2. ed.). São Paulo: Verbatim.
- Ribeiro, M. L. S. (2003). Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: A. M. Castro et al. *Educação especial: do querer ao fazer*. Organizadoras Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: Avercamp.
- Ribeiro, M. L. S. (2011). O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: Kishimoto, T. M. (org). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (14. Ed). São Paulo: Cortez.

- Rostelato, T. A. (2010). A inclusão social das pessoas com deficiência, sob o viés da proteção universal dos direitos humanos. *Lex Humana*, (2), 169.
- Sassaki, R. K. (2003). *Inclusão no Lazer e turismo em busca de qualidade de vida*. São Paulo: Áurea.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. (7. ed.) Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, C. M. (2016). Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. *Semana Pedagógica*.
- Silva, L. G. S. (2014). Educação inclusiva: Prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas.
- Silva, M. A. F., Vieira, M. C. P.; Campos, D. J., & Magalhães, S. R. (2017). Educação inclusiva no século XXI. *Revista Espacios*, 38 (30),19.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Sosa, D. A. C., & Lobo, A. R. (2010). Algumas reflexões a respeito do espaço da educação na sociedade da informação. E da comunicação. *Biblos*, Rio Grande, 1(1), 47-154.
- TODOS, D. M. S. E. P., AS, P. D. A. P. S., & DE, N. B. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos. *Jontiem: UNICEF*.
- Valle, J., & Connor, D. (2014). *Ressignificando a Deficiência da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos (11. ed.) São Paulo: Ícone.
- Zutião, P., Almeida, M. A., & Boueri, I. Z. (2013). *Ensino de habilidades funcionais para indivíduo com deficiência intelectual: Um estudo de caso*. VII encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013. UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de Perfil do Entrevistado [Q1]

O seguinte questionário destina-se à coleta de dados que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e, assim, será garantido total sigilo sobre o conteúdo das respostas, aceite, por isso, os sinceros agradecimentos.

Dados gerais do entrevistado (a)

Instituição onde exerce função:

Nome:

Idade:.....

Sexo

Feminino Masculino

Naturalidade:

Grau de instrução:

.....

Habilitação em:

.....

Tempo de serviço em função docente:

.....

Anexo 2 - Questionário da Entrevista [Q2]

O seguinte questionário destina-se à coleta de dados que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e, assim, será garantido total sigilo sobre o conteúdo das respostas, aceite, por isso, os sinceros agradecimentos.

Perguntas

Questões sobre a concepção em torno do lúdico e da inclusão

1ª Quais os desafios que você considera que a inclusão coloca ao professor no ensino e aprendizagem?

.....
.....
.....

2ª Qual a sua opinião sobre o lúdico na prática pedagógica cotidiana do professor?

.....
.....
.....

3ª Quais as contribuições e a importância que o lúdico oferece ao processo de ensino e aprendizagem?

.....
.....
.....
.....

Questões sobre as práticas profissional do (a) professor (a) [Q3]

4ª Como estão ocorrendo as atividades lúdicas em sala de aula para que aconteça o processo de inclusão?

.....
.....
.....

5ª Existe um momento específico para você aplicar atividades lúdicas com criança que apresenta deficiência intelectual?

.....
.....
.....

6ª Você participou de alguma formação sobre o lúdico ou sobre inclusão? Que necessidade sente dessas formações?

.....
.....
.....
.....

Anexo 3 – Oficina Pedagógica

A oficina pedagógica realizada com as professoras da UEB Elizabeth Fecury destina-se a ampliar a concepção do lúdico no processo ensino-aprendizagem com crianças que apresentam deficiência intelectual.



Anexo 4 – Sugestão de materiais didáticos

Recursos envolvendo letras



Recursos para narração de histórias







Recursos envolvendo números





Recursos envolvendo joguinhos



