

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES  
PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

**JOÃO PAULO DOS PASSOS SANTOS**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES  
PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada por JOÃO PAULO DOS PASSOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dra.: ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ  
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

S237j Santos, João Paulo dos Passos  
Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual / João Paulo dos Passos Santos. -- Maringá, PR, 2018.  
205 f.: il. color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Funções psicológicas superiores. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação especial. 4. Educação infantil - Jogos. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

JOÃO PAULO DOS PASSOS SANTOS

**JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES  
PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dra. ELSA MIDORI SHIMAZAKI (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. ANDRÉ LUIS TREVISAN – UTFPR – Londrina

Prof. Dra. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR – UEM

Prof. Dra. NERLI NONATO RIBEIRO MORI – UEM

Prof. Dra. SANI DE CARVALHO RUTZ DA SILVA – UTFPR – Ponta Grossa

Data de Aprovação: 27 de abril de 2018

Dedico esta pesquisa:

*Ao meu filho João Francisco, minha esposa Juliana  
e minha mãe Iraci, sem dúvidas, são minha  
fortaleza, razão do meu viver!*

*As pessoas com deficiência intelectual, que me  
proporcionaram um novo significado ao ensino, com  
certeza com mais felicidade, me provocando a  
estudar mais e mais!*

## AGRADECIMENTOS

Ao inexplicável, que somente é possível sentir e agradecer: Deus!

A minha orientadora e professora Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki, que acreditou em meu potencial. Sem você nada disso seria possível!

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Sani de Carvalho Rutz da Silva, Dr<sup>a</sup>. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Dr<sup>a</sup>. Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dr. André Luis Trevisan, que aceitaram contribuir com esta pesquisa, lendo-a e apontando com muita sabedoria e paciência suas ideias no exame de qualificação e defesa.

A todas (os) professoras (es) que passaram pela minha vida, com certeza este estudo é resultado dos esforços de cada um, pois sem vocês dificilmente teria chegado até aqui. Muito obrigado por não desistirem de mim.

As professoras Dr<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch, Dr<sup>a</sup> Geiva Carolina Calsa, Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dr<sup>a</sup> Rosângela Célia Faustino, que ministraram as disciplinas durante o programa, realizando mudanças qualitativas em meus pensamentos a respeito da sociedade e educação escolar!

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

As crianças que foram sujeitos desta pesquisa e seus familiares, que tornaram este estudo possível!

A toda equipe da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, a qual faço parte, e serviu como *lócus* da pesquisa, pelo apoio prestado durante o mestrado. Sem vocês eu jamais teria iniciado a docência na Educação Especial, tão pouco, buscaria conhecimentos para melhorar minha prática pedagógica.

Aos meus familiares que compreenderam minhas ausências, em especial minha esposa Juliana de Fátima Cardoso Passos, muito guerreira, suportando minhas limitações para

concluir essa etapa de nossa caminhada. A minha mãe Iraci Losmino dos Passos, minha tia Darcy Rossetti e meu padrasto João de Souza Mendes, os responsáveis por meu caráter e perseverança. A meu pai Leandro Sarmento Santos, que durante um evento proporcionado pelo PPE, demonstrou-se uma pessoa que eu não conhecia e, seu significado para mim hoje é outro, tenho orgulho em ser seu filho! Meu filho João Francisco Cardoso Passos, que nasceu em meio a esses acontecimentos, hoje, certamente, representa minha principal alegria, um sentimento que não consigo mensurar em palavras!

Aos meus amigos desde o ensino médio, pertencentes ao grupo “Tô zuando”, esses 15 anos solidificam cada dia mais nossa amizade, vocês são a família que eu pude escolher!

Aos amigos do GOMA, minha base espiritual, sei que todos lembraram-se de mim em suas orações, as quais me sustentaram durante esse período.

As amigas Rozana Salvaterra Izidio e Lilian Fávaro Alegriâncio Iwasse, que passaram ao mesmo tempo pelas mesmas angústias, e me alicerçaram psicologicamente para conseguir levar a efeito este estudo.

As companheiras do grupo de estudos “Educação, Linguagem e Letramento”, mulheres de muita fibra, que me inspiram muita dedicação, em especial com a pesquisa.

Aos amigos e familiares que não estão citados nessas palavras, peço desculpas, porém, ressalto que estão em minha memória constantemente, e são de grande importância em toda minha história!

Enfim, agradeço a todos que estiveram comigo durante essa jornada, com certeza este mestrado é fruto das interações de VOCÊS, pois sozinho eu não seria capaz!

*A personalidade da pessoa se forma quando ela entende o que é para si, por meio do que significa aos outros (VIGOTSKI, 2000).*

SANTOS, João Paulo dos Passos. **JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.** (205 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil. Para tanto, por meio da teoria histórico-cultural, foi realizada uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma intervenção pedagógica, pelo exercício das funções de pesquisador e professor. O estudo foi levado a efeito em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, localizada na região noroeste do estado do Paraná. Participaram da pesquisa oito crianças, matriculadas em uma turma de Educação Infantil, com idades entre três e quatro anos, autorizados pelos responsáveis a participarem do estudo. Os sujeitos possuíam avaliações clínica, social e psicopedagógica, validando o diagnóstico de deficiência intelectual. As intervenções foram sistematizadas em um bloco de atividades por três meses, durante as aulas de Educação Física. Os principais achados relativos às características da intervenção mostram desenvolvimentos qualitativos relacionados às funções psicológicas superiores em todos os sujeitos, em especial na linguagem oral e não-verbal. Sendo a linguagem a função psicológica que impulsiona todas as outras, constatamos que houve avanço cognitivo, especialmente na percepção, atenção e memória.

**Palavras-chave:** Funções Psicológicas Superiores. Deficiência Intelectual. Educação Especial. Educação Infantil. Jogos.

SANTOS, João Paulo dos Passos. **EDUCATIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY**. n° of sheets (205 s.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elsa Midori Shimazaki). Maringá, 2018.

### **ABSTRACT**

This research aimed to investigate educational games as an instrument for the development of higher psychological functions with intellectual-handicapped children who attend the Pre-/School Education. In order to achieve this a qualitative research was carried out through the historical-cultural theory, characterized as a pedagogical intervention, by the exercise of the functions of researcher and teacher. The study was with students of a School of Primary Education in the Special Needs Education Mode, located in the northwest region of the state of Paraná. Eight children enrolled in a kindergarten class, aged between three and four years, authorized by the parents or person responsible to participate in the study. The subjects had clinical, social and psychopedagogical evaluations, validating the diagnosis of intellectual handicapped. The interventions were systematized in a block of activities for three months, during the classes of Physical Education. The main findings regarding the characteristics of the intervention show qualitative developments related to the higher psychological functions in all subjects, especially oral and non-verbal language. Since language is the psychological function that impels all the others, we ascertain that there has been cognitive advancement, especially in perception, attention and memory.

**Key words:** Superior Psychological Functions. Intellectual Disability. Special Needs Education. Preschool Education. Games.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos relacionados aos jogos com crianças .....	22
Quadro 2: Principais diretrizes à Educação Especial .....	37
Quadro 3: Principais legislações vigentes referentes à Educação Infantil .....	62
Quadro 4: Desenvolvimento dos jogos na Educação Infantil .....	78
Quadro 5: Desenvolvimento da linguagem .....	83
Quadro 6: Formação de conceitos segundo Vigotski .....	85
Quadro 7: Desenvolvimento das FPS: Percepção, atenção e memória .....	87
Quadro 8: Objetivos, materiais e procedimentos das práticas pedagógicas do bloco de atividades referentes à “pipoca”.....	101
Quadro 9: Quadro de funcionários da instituição pesquisada .....	103
Quadro 10: Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	106
Quadro 11: Desenvolvimento das FPS durante a intervenção pedagógica com jogos educacionais, com mais relevantes objetivações e significações a respeito do conceito de “pipoca” .....	164
Quadro 12: Quadro do desenvolvimento da linguagem, antes e depois das intervenções	167
Quadro 13: Realização de jogos durante as intervenções pedagógicas .....	168

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização da Educação Infantil nas EEBMEE .....	43
Figura 2: Organização do Ensino Fundamental nas EEBMEE .....	44
Figura 3: Organização da EJA e Educação Profissional nas EEBMEE .....	45
Figura 4: Processo de mediação .....	88
Figura 5: Organização da intervenção pedagógica .....	98
Figura 6: Desenho sobre a “pipoca”, sem intervenções .....	123

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AH/SD - Altas Habilidades e Superdotação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Curricular Comum  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CEIF - Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental  
CEMEP - Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
CEMEI - Centros Municipais de Educação Infantil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DI - Deficiência Intelectual  
DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EEBMEE - Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PBF - Programa Bolsa Família  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEE - Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SCIELO - Scientific Electronic Library Online  
SEED - Secretaria de Estado da Educação  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA, HISTÓRICA E NORMATIVA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>27</b>
2.1. POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	39
2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....	47
<b>3. CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>54</b>
3.1. CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	58
3.2. PRINCIPAIS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	65
<b>4. OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: Um olhar na perspectiva da teoria histórico-cultural. ....</b>	<b>73</b>
4.1. JOGOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
4.2. JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....	92
<b>5. MÉTODO DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>98</b>
5.1. MATERIAIS.....	100
5.2. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NAS INTERVENÇÕES .....	100
5.3. OBJETIVOS .....	102
5.4. CONTEXTO DA PESQUISA .....	103
5.5. SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
<b>6. MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>114</b>
6.1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE NAS INTERVENÇÕES .....	116
<b>7. ACHADOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA .....</b>	<b>119</b>
7.1. ANÁLISES SISTEMATIZADAS DOS PRINCIPAIS ACHADOS DA INTERVENÇÃO ...	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>203</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo lúdico na docência não surgiu na graduação, já faziam partes das memórias que me acompanhavam. Elas levam-me aos jogos que realizava quando criança, em que reunia os amigos da vizinhança e fazia uma sala de aula na minha casa, representava nas ações as referências que possuía dos professores da escola. Lembro-me também de uma festa junina em que organizei para as crianças da minha rua, quando contava apenas com doze anos de idade. Para tanto, solicitei recursos da prefeitura municipal e proporcionei lazer aos amigos naquele período.

Durante a minha adolescência vários fatos difíceis ocorreram e, posso assegurar que as atividades proporcionadas pela escola e a dedicação ao aprendizado das práticas esportivas me ajudaram a enfrentar a realidade, bem como potencializar o gosto em aprender, principalmente por meio do movimento.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, no ano de 2006, me foi possibilitado estagiar em uma rede municipal de ensino, dessa forma, ensinava e aprendia com os alunos do ensino regular e classes especiais. No primeiro ano da graduação realizei um ensaio de pesquisa, necessária à disciplina de Metodologia e Técnicas de Pesquisa, e as inquietações se voltavam para a forma como as crianças observavam e interagem com os jogos. Ao término desse mesmo ano, decidi trancar o curso e sair do país. No período de um ano, em que trabalhei no exterior, sentia falta daquelas experiências proporcionadas pela faculdade e logo retornei ao Brasil e a rotina de estudos. No terceiro ano da graduação, em 2009, ingressei no projeto “Cultura Docente: Reflexos no processo de ensino-aprendizagem” inserido no programa Universidade Sem Fronteiras, fui bolsista para iniciação em pesquisas e extensão universitária, com temas voltados à qualidade de vida docente. No ano de 2010 concluí a graduação, realizando uma pesquisa exigida pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada: “Associação entre pressão arterial e indicadores de obesidade geral e central em escolares: pistas para cuidar-educar da criança na escola” (PASSOS-SANTOS; PRATI; MOLENA-FERNANDES, 2013), a qual foi publicada posteriormente.

Em 2011, ingressei na pós-graduação *latu-sensu* em Esporte Escolar, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, para conclusão realizei a pesquisa intitulada: “Motivos à competitividade em esportes em atletas adolescentes”. No ano subsequente iniciei na Faculdade do Noroeste Paranaense a especialização em Educação Especial: Atendimento às

Necessidades Especiais, cujo trabalho de término do curso foi “A influência da psicomotricidade na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”.

No ano de 2013 concretizei uma complementação na graduação em Educação Física, para a habilitação de bacharelado no Centro Universitário de Maringá, como pré-requisito para obtenção do título estudamos: “Hipertensão arterial pediátrica e a influência do exercício físico”. Nesse curso fui contemplado com uma bolsa de estudos para outra pós-graduação *latu-sensu*, dessa vez em Nutrição e esporte, na mesma instituição, durante os anos de 2014 e 2015, e apesar de experiências anteriores, estava de fato começando a interessar-me especificamente por estudar a respeito da Educação Especial, pesquisei nesse momento o “Estado nutricional de pessoas com síndrome de Down para proposta de prática e exercícios físicos”.

Apesar de ter caminhado entre os estudos relacionados à saúde, buscava compreender algo relacionado à educação, em especial a escolar, utilizando-a nas pesquisas sempre como uma das vertentes que me provocava na graduação e especialização.

A prática pedagógica na Educação Especial iniciou por meio da docência na disciplina de Educação Física a partir de 2014, em uma escola que atende na modalidade de Educação Especial. Com tal atividade, verifiquei a necessidade em buscar mais conhecimentos pertinentes ao ensino escolar das Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais (PNEEs)<sup>1</sup>.

A esse respeito, Januzzi (2012) afirma que a Educação Especial, desde o século XIX, mostra-se como uma área de interesse por parte dos pesquisadores, profissionais e principalmente das próprias pessoas com deficiência. Observa-se hoje, uma ênfase na capacidade produtiva humana, inclusive das PNEE, sendo necessário repensar em conjunto qual seria o projeto de organização social interessante ao desenvolvimento e apropriação de conhecimentos de todos os brasileiros.

Sendo assim, ao ingressar no programa pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2016, na linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores, iniciamos a busca por conhecimento na área da Educação Especial, por intermédio da Teoria Histórico-Cultural (THC). Referencial utilizado como base neste estudo, e que tem como alicerce autores como Vigotski<sup>2</sup> (1997,

---

<sup>1</sup> Este estudo fará uso da terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”, definida na Resolução CNE/CEB nº17/01 (BRASIL, 2001a). Outras linguagens como “excepcional”, “portador”, dentre outras, será utilizada somente para citação de documentos que em seu período histórico utilizavam tais termos.

<sup>2</sup> Utilizaremos nas citações desta pesquisa, referentes a Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) a terminologia “Vigotski”, motivados pela principal tradução brasileira de suas obras: A construção do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2009). No entanto, as referências estarão de acordo com as informações catalográficas das obras, como: “Vygotsky”, “Vigotsky”, “Vigotskii”, e etc.

2000, 2001, 2007, 2009), Leontiev (2016a), Elkonin (1998), Jukovskaia (1990), Mukhina (1995) e Zaporózhets (1987, 2011a, 2011b). Deste encontro, reforçamos o interesse em investigar as contribuições dos jogos para crianças com deficiência intelectual (DI) na Educação Infantil, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) – percepção, atenção, imaginação, memória, pensamento e linguagem.<sup>3</sup>

Sobre as FPS, Luria (2016b), fundamentado em Vigotski, explica que o desenvolvimento nos primeiros anos de vida acontece em processos naturais com a herança biológica, e traz as impressões diretas relacionadas ao caráter emocional, regulando assim o córtex cerebral. Em seguida, na função reguladora da realidade e comportamento, têm-se os sistemas interfuncionais adotados pela percepção dos objetos, memória concreta e finalmente pela atividade verbal, originando as demais FPS reconstituídas, atribuindo significados.

Sendo assim, Shimazaki e Mori (2012a) discorrem que no trabalho pedagógico com pessoas com DI, na mediação social, é necessário consolidar as funções que estão se desenvolvendo. Desse modo, o docente tem o papel de contribuir nas abstrações e, a partir daí, disponibilizar os subsídios para o discente reorganizar seu pensamento, mediando juntamente com toda a equipe escolar o processo de desenvolvimento das FPS.

Dentre as FPS, a linguagem<sup>4</sup> é de suma importância, pois sem ela as funções elementares não se transformam em superiores, mediadas pelo uso dos signos e da cultura. E ela está presente no jogo em que a criança, na Educação Infantil, assume papéis sociais que surgem na interação com o outro, representando situações que lhe chamam atenção no mundo adulto, assim sendo, deve-se objetivá-la como a principal FPS, por organizar as demais (MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 2016a).

No que diz respeito às políticas a Educação Infantil, especificamente no estado do Paraná, por ser a localidade de aplicação deste estudo, encontramos a deliberação N° 02/14 da Secretaria de Estado da Educação trazendo informações sobre suas formas de atendimento. Nela fica explícito que é direito do sujeito e dever do estado atender a Educação Infantil em creches, pré-escolas e locais que complementem a educação realizada no ambiente familiar e comunidade (PARANÁ, 2014b)<sup>5</sup>. No Art. 6, abaixo descrito, são colocadas informações sobre

---

<sup>3</sup> As FPS serão caracterizadas especialmente na revisão de literatura na seção 4, durante a influência dos jogos no desenvolvimento da criança,

<sup>4</sup> Na falta de desenvolvimento da linguagem oral, no caso do surdo, por exemplo, Vigotski (1997) nos explica que deverá ocorrer uma compensação da ausência da oralidade, onde mediante o desenvolvimento cultural, serão desenvolvidas outras formas de comunicação por memorização visual por meio de gestos, sinais e expressões faciais, como às línguas de sinais organizadas em meio a comunidade da população surda.

<sup>5</sup> A mesma informação é encontrada em documentos como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dentre outros.

as crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como deverão ser atendidos:

Art. 6.º - As crianças do nascimento aos 05 anos de idade, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, devem ser preferencialmente atendidas na rede regular de ensino (PARANÁ, 2014b, p. 2).

Sendo assim, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, como é o caso desta pesquisa, também estão autorizadas pelo estado a realizar os atendimentos aos alunos da Educação Infantil. O parecer Nº 07/14 (PARANÁ, 2014a) que organiza os atendimentos educacionais de crianças com DI, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na Educação Infantil das escolas que atendem na modalidade de Educação Especial, explica que para esse atendimento “a escola deve-se constituir em um lugar de oportunidades para o desenvolvimento da criança nas dimensões física, emocional, cognitiva e social. Dessa forma, a Educação Infantil é responsável por três funções indissociáveis: o cuidar, o educar e o brincar” (PARANÁ, 2014b, p. 7-8).

Os conteúdos “jogos”, assunto de nosso interesse, são frequentemente mencionados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no campo do conhecimento de mundo e eixo “movimento”. O movimento é entendido como um recurso, que auxilia no aprendizado da criança e contribui na significação do ser, principalmente por meio da interação social. E por meio dele, espera-se “[...] que as crianças o reconheçam e o utilizem como linguagem expressiva e participem de jogos e brincadeiras envolvendo habilidades motoras diversas” (BRASIL, 1998, p. 41). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)<sup>6</sup> reafirmam o exposto no RCNEI fundamentando o trabalho pedagógico nos eixos da interação e da brincadeira (BRASIL, 2010a). Há que se ressaltar, conforme Ayoub (2001) que, profissionais inseridos na Educação Infantil devem trabalhar com o movimento, por conseguinte, o professor de Educação Física tem muito a contribuir no ensino escolar infantil, uma vez que possui formação específica na ciência do movimento.

Kishimoto (1994), pesquisadora da Universidade de São Paulo, que publicou um artigo com o título “Jogo e Educação Infantil”, possui uma marca de mais de 1.300 citações no Google Acadêmico<sup>7</sup>, sendo referência de base em pesquisas recentes sobre jogos,

---

<sup>6</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

<sup>7</sup> O site “Google Acadêmico” é um sistema que oferece buscas na literatura acadêmica.

brinquedos, brincadeiras e educação. Kishimoto (1994) em seus pressupostos indica ser relevante ao considerar o contexto do jogo: “1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto” (p. 107).

E segundo Brougère (1998, p. 112), por intermédio da cultura lúdica, ao analisar a relação entre jogo e linguagem, considera-se que “[...] o jogo deixa menos marcas que a linguagem, e há os que pensam que ele só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer. Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e, ao mesmo tempo, é produzido por uma cultura”.

Analisando alguns dos principais referenciais pedagógicos e psicológicos brasileiros, Kishimoto (1994) explica que nas matrizes piagetianas o jogo tem um significado de demonstrar mecanismos cognitivos da criança, sem trabalhar o conceito em si, todavia “[...] empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da Biologia [...], da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos” (p. 122-3).

Diante disso, o jogo, na teoria de Piaget (1970), explica todo o processo de construção do conhecimento, a assimilação e acomodação e da equilibração, em que ele tem a função de equilibrar o pensamento da criança após os desequilíbrios oferecidos pelo meio, sendo comparada essa atividade à vida embrionária, pelo caráter auto conservador do organismo. E para Freud (1976), em suma, ao analisar os jogos de seus netos, ele compreende que a criança sente prazer pela repetição, e o deleite é originário do imaginário, de fato que lhe concede gozo, mudando de sentido em cada nova comunicação com relação construída.

Ainda em relação aos jogos, as ideias de Kishimoto (1994) nos auxiliam nas compreensões, explicando que são comuns nos estudos a esse respeito, ideias que explicam como uma atividade não séria, ou que seja séria, mas que realiza associação à função educacional, todavia, a teoria Vygotskiana amplia “[...] a base de estudo, partindo de pressupostos sociais e explicitando o papel de brinquedos e brincadeiras na educação da criança pré-escolar” (p. 125).

Nesse sentido, Brougère (1998, p. 104) explica que é necessário “[...] levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Para Huizinga (2000), o jogo possui ainda uma dimensão cultural e não biológica, necessitando ser analisado em uma perspectiva histórica. Sendo assim, o homem, tal qual o animal, joga com um objetivo significante, ou seja, de chegar a uma ação e não somente de maneira instintiva.

A diferença humana consiste em jogar e tomar consciência disso, tendo em vista que o ambiente lúdico do jogo geralmente é ilógico.

Com fundamentos da análise histórica do homem a respeito do lúdico, Huizinga (2000) explica que o jogo é antecessor à cultura, já que existe antes mesmo à civilização a qual agora estamos inseridos. O universo simbólico ao qual o jogo pertence funciona “[...] como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social”. O próprio desenvolvimento da linguagem se encontra na esfera do jogo, pois por meio da fala e, “[...] brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas” (HUIZINGA, 2000, p. 9).

Por intermédio da THC o “jogo” é a atividade principal da idade pré-escolar (4-5 anos)<sup>8</sup> e, conseqüentemente para o desenvolvimento das FPS. Essa afirmação fundamenta-se em Mukhina (1995), Elkonin (1998) e Vigotski (2007), pois estes autores afirmam que o jogo oportuniza a criança um impulso no desenvolvimento de seus processos de pensamento superior, começando a desvincular-se da fantasia, compreendendo nas regras o maior motivador à movimentação, ampliando seu nível básico de ação real e moralidade, de acordo com as condições específicas histórico-culturais.

Destarte, para delimitação do objeto desta pesquisa, realizamos uma busca da produção acadêmica sobre o tema proposto, inicialmente nos últimos dez anos (2008-2018) sobre a temática “jogos e desenvolvimento na Educação Infantil em crianças com deficiência intelectual”. Porém, ao encontramos poucos materiais específicos<sup>9</sup> relacionados ao período selecionado e com os dados de estudos<sup>10</sup> que realizaram buscas na produção acadêmica, optamos por utilizar materiais e referências relacionados ao período de 1980 em diante. A pesquisa foi realizada na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), Banco de Dissertações e Teses da CAPES, Portal Periódico da CAPES e Scielo Brasil (*Scientific Electronic Library Online*). Para a busca utilizamos os seguintes descritores: Jogo e Vigotski<sup>11</sup>; Jogo e Elkonin; Jogo e Histórico-cultural; Jogo e Deficiência Intelectual/Mental; Jogo e Educação Infantil/Pré-escola; Jogo/Jogo de Papéis e FPS; Vigotski e FPS; Educação Física/Movimento e Histórico-Cultural; Educação Infantil/Pré-escola e Histórico-Cultural. Inicialmente os resultados foram organizados a partir das seguintes etapas: seleção de títulos

---

<sup>8</sup> Faixa etária esperada para cursar a pré-escola no Brasil, sendo possível variar de 3 a 6 anos de acordo com o mês de nascimento da criança.

<sup>9</sup> Artigos científicos publicados em revistas indexadas e dissertações e teses catalogadas na BDTD e CAPES.

<sup>10</sup> Os estudos que realizaram a revisão da produção acadêmica a respeito dos jogos na Educação Infantil, contribuindo com nossas buscas ao ampliar o período compreendido a partir de 1980, serão descritos nesta introdução.

<sup>11</sup> Utilizamos as diversas grafias para atingir o máximo de buscas possíveis: Vigotsky, Vygotky e Vigotskii.

que aparentavam proximidade ao tema; leitura de resumos; leitura flutuante do texto e leitura integral dos estudos para a organização sistematizada de informações relevantes ao estudo, chegando ao total de 39 pesquisas que mais se aproximaram a esta pesquisa.

Dentre as pesquisas apresentadas<sup>12</sup> a seguir no Quadro 1<sup>13</sup>, notamos em relação à faixa etária e público utilizado nesta pesquisa que, somente o estudo de Silva (2003) exhibe tema e objeto de estudo “jogo da criança com DI na Educação Infantil”, com ênfase nos aspectos didáticos. As considerações da pesquisa supracitada mostram a necessidade de um planejamento sistematizado para contemplar os jogos e os brinquedos de crianças com DI, a análise sobre as capacidades de ação das crianças, a promoção de propostas individualizadas e não somente para aquisição de habilidades e competências, espaço e ambiente adequado, a introdução do brincar na rotina, o exercício dos sentidos e autonomia das crianças.

Bezerra e Araújo (2011) também contribuem revisando na literatura “a maneira de desenvolver a linguagem e o cognitivo de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental com DI”. As atividades sugeridas foram assim denominadas: atividade prática, atividade lúdica, atividade gráfico-pictórica, atividade virtual e atividade verbal, recomendando que elas possam conduzir os alunos com DI a uma maior compreensão sobre o complexo jogo de abstrações, generalizações e simbolizações presumíveis na linguagem, possibilitando desenvolvimento às FPS, como a regulação verbal e lógica autônoma psíquica.

Nenhuma outra pesquisa que contemplasse o jogo do aluno com DI na Educação Infantil foi encontrada, portanto, os principais achados referentes às buscas e que se aproximaram deste estudo serão apresentados a seguir de maneira resumida.

Com os descritores “Jogo” e “Vigotski” encontramos duas dissertações com buscas de produção acadêmica com parte do tema central deste estudo “Jogos e brincadeiras na Educação Infantil”. Primeiramente, Rossetto Jr (2003) em suas buscas no Catálogo de teses e dissertações do CD-ROM<sup>14</sup> da ANPED<sup>15</sup>, abrangendo o período de 1981 a 1998, e ampliando-as até o ano de 2001 em pesquisas na USP, PUC/SP e UNICAMP. Nesses 20 anos compreendidos no estudo citado anteriormente, o que o autor concluiu foi: no período, havia um predomínio da teoria cognitivista de Piaget, e a tendência das pesquisas que tratam do jogo na escola a se sustentar nos pressupostos teóricos de outras áreas como Sociologia, Antropologia, História e Filosofia.

---

<sup>12</sup> Apresentamos as principais pesquisas nesta introdução, porém, os resultados dos demais estudos estão apresentados nos apêndices.

<sup>13</sup> Quadro realizado a partir do estudo de Natali (2016).

<sup>14</sup> Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura.

<sup>15</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Quadro 1: Estudos relacionados aos jogos com crianças.

Palavras-chave	AUTOR(ES)/ANO	NÚMERO DE TRABALHOS
BDTD: Jogo/Vigotski	BISCOLI (2005); BLANCO (2007)	2 dissertações
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo e Vigotski	SILVA (2003); ARANTES (2003); ROSSETTO JR (2003); FALKENBACH (2003);	1 tese 3 dissertações
SciELO Brasil: Jogo e Vigotski	ARCE (2004)	1 Artigo
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo e Elkonin	MAGALHÃES, MESQUITA (2014)	1 Artigo
SciELO Brasil: Jogo e Elkonin	PIMENTEL (2008); PASQUALINI (2009); MARCOLINO, BARROS, MELLO (2014); MARCOLINO, MELLO (2015)	4 Artigos
BDTD: Jogo e Histórico-cultural	ASSARITTI (2015)	1 Dissertação
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo e Histórico-cultural	LEITE, MONTIBELLER (2000); PETERS (2006); STEINLE (2013)	1 Dissertação 2 Artigos
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo e Deficiência Intelectual/Deficiência Metal	BEZERRA, ARAÚJO (2011);	1 Artigo
BDTD: Jogo e Educação Infantil/Pré-escola	SAUER (2002); MARIANO (2009); LIRA (2009)	1 Tese 2 Dissertações
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo e Educação Infantil/Pré- escola	CORDAZZO <i>et al.</i> (2007); MELLO <i>et al.</i> (2014)	2 Artigos
Banco de Teses da Capes/ Portal Periódico da Capes: Jogo/Jogo de Papeis e FPS	CORREIA, MEIRA (2008); MARQUES, SPERB (2013),	2 Artigos
BDTD: Vigotski e FPS	MAZZUCHELLI (2010); LEITE (2015); BORELLA (2016)	1 Teses 2 Dissertações
SciELO Brasil: Vigotski e FPS	WERNER (2015)	1 Artigo
Banco de Teses da Capes/Portal Periódico da Capes: Educação Física; Educação Infantil/Pré-escola.	AYOUB (2001); METZNER (2004); BASEI (2008); FERREIRA (2010); SCHARDONG (2015)	3 Artigos 2 Dissertações
Banco de Teses da Capes: Educação Infantil; Vigotski.	OTTONI (2016); CARNEIRO (2016); LAZARETTI (2013); MORAES (2016); FARIA (2016); FRANCISCONI (2015)	2 Teses 4 Dissertações
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES PESQUISADAS</b>		39 pesquisas

Fonte: BDTD; Banco de Teses da CAPES; Portal Periódico da CAPES e SciELO Brasil.

Em seguida, Biscoli (2005) realizou um estudo da arte sobre a “atividade lúdica”, no período de 1995-2001, na Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, fazendo uso da teoria histórico-cultural nas análises. Concluiu que na Educação Infantil há uma defesa das brincadeiras livres e uma crítica à escolarização precoce. Nos anos iniciais do ensino fundamental as pesquisas apresentaram maior ênfase ao desenvolvimento do jogo como um

recurso, visando à aprendizagem de conteúdos e à didática, em que se destacam os aspectos cognitivos.

O artigo de Cordazzo *et al.* (2007), trouxeram-nos informações importantes em levantamento bibliográficos, nos quais identificaram as perspectivas no estudo do brincar, a partir de resumos de artigos, por meio de uma busca sistemática nas bases de dados internacionais “PsycInfo” e “APA”, e nacionais “SciELO” e “Index Psi”. Os resultados encontrados pelos autores chegaram a um total de 181 artigos, que datam de 1980 até 2005. Ao final, foram tecidas as seguintes ponderações: “a) necessidade de considerar outras faixas etárias no estudo do brincar; b) necessidade de um maior número de pesquisas empíricas nacionais; c) identificação de poucas pesquisas que relacionam o brincar com a aprendizagem e d) predomínio de pesquisas que relacionam o brincar ao desenvolvimento infantil” (CORDAZZO, *et al.* 2007, p. 122).

A tese de doutorado de Lazaretti (2013) revisou nos bancos de dados as possibilidades de ensino na Educação Infantil com os subsídios da teoria histórico-cultural, nas dissertações e teses de 1998 a 2010. O estudo encontrou em suas análises uma didática fragmentada que revela a fragilidade da organização didática do ensino na Educação Infantil, havendo uma ruptura na prática pedagógica de zero a seis anos. De um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades relacionadas ao cuidar. Por outro lado, para as crianças da pré-escola as atividades acontecem de maneira isolada, com conteúdos fragmentados, que não levam em consideração o desenvolvimento infantil e, geralmente, visam somente à preparação dos alunos à alfabetização.

Por delimitação desta introdução e para que a leitura não se torne cansativa, as demais pesquisas citadas anteriormente no Quadro 1, serão brevemente apresentadas ao final da dissertação, em um quadro organizado com as principais características de cada um dos estudos (apêndice A – p. 191).

Ao término das principais pontuações de estudos que tematizaram os constructos relacionados a esta pesquisa, e pautando-se na THC, evidenciamos que há a necessidade em considerar a atividade principal da criança na Educação Infantil. Na primeira infância, torna-se necessário contemplar a dominação de objetos ao seu redor por meio da ação, e na pré-escola, utilizar os jogos de papéis sociais, representando as ações que não são possíveis de realização, comumente ligadas ao trabalho, ambas motivadas pela interação com o adulto (MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998). Ao fundamentar-nos nesse pressuposto, as aulas com motricidade devem contemplar à aprendizagem que leve ao desenvolvimento das FPS,

atribuindo à significação nas ações para que não ocorram somente de maneira espontânea, objetivando a transformação das FPS.

Dentre as pesquisas supracitadas, não tivemos acesso a nenhuma que apresentasse como objetivo a utilização dos jogos no ensino-aprendizagem pré-escolar de crianças com DI, especialmente em aulas de Educação Física. No entanto, Ferreira (2010) teve grande proximidade ao analisar com base na THC, a formação do conceito de movimento corporal nas aulas de Educação Física na Educação Infantil do ensino regular. A autora observou que os sujeitos avançaram na compreensão do conceito, mas ainda é necessário trabalhá-lo de forma mais ampla, sempre levando em consideração o contexto social da criança. A pesquisa também sugere mudança no ensino da Educação Física na Educação Infantil, tanto na forma de ensinar, como de aprender, pois corpo e pensamento fazem parte do todo.

Falkenbach (2003), pautado na “psicomotricidade relacional”, verificou a interação entre alunos com síndrome de Down, deficientes auditivos e sem deficiência prévia na Educação Infantil ao movimentar-se, não contemplou a formação de conceitos e os aspectos históricos e culturais em seus achados, mas encontrou desenvolvimento na linguagem.

Ao final da revisão da produção acadêmica confirmamos a ausência de pesquisas sobre intervenções pedagógicas com jogos que objetivassem desenvolver as FPS de crianças com DI. Por tal necessidade, nos propomos a pesquisar esse tema.

Destarte, esta pesquisa almeja compreender: quais as contribuições dos jogos educacionais no desenvolvimento das FPS em crianças da Educação Infantil com DI? Para responder o problema de pesquisa, temos como objetivo geral: investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das FPS em crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil. E de maneira específica: 1) Pesquisar como a Educação Especial foi organizada para receber o aluno com deficiência, em especial com deficiência intelectual; 2) Compreender as principais concepções para a Educação Infantil por meio dos jogos; 3) Estudar o jogo no desenvolvimento da criança, principalmente com deficiência intelectual; 4) Caracterizar os jogos com crianças com deficiência intelectual, analisando suas relações com o desenvolvimento das FPS, a formação de conceitos e o desenvolvimento da motricidade.

A pesquisa foi levada a efeito em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial da região noroeste do estado do Paraná, que atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com idade de 0 a 67 anos. Foi realizada uma intervenção pedagógica com 8 alunos de uma turma do pré-escolar. As sessões de atividades com jogos

educacionais<sup>16</sup> foram realizadas durante a aula de Educação Física, com frequência de duas vezes semanais, 50 minutos cada, durante três meses. Teve início em 6 de março, finalizando após 26 intervenções, no dia 5 de junho de 2017. As aulas foram vídeo gravadas para análises e adotado um diário de campo para anotações de informações consideradas relevantes durante a realização das intervenções do estudo. Em seguida, descrevemos e analisamos as principais interações ocorridas durante as intervenções.

Esta pesquisa é apresentada em seis seções a partir desta introdução. Na Seção 2, “Organização contemporânea, histórica e normativa das políticas de Educação Especial” estudamos os principais fundamentos a respeito das influências da sociedade na elaboração das políticas públicas referentes à educação da pessoa com deficiência, e a organização histórica brasileira das políticas de Educação Especial, posteriormente as políticas do estado do Paraná para a Educação Especial, finalizando com aspectos referentes à Educação Especial da pessoa com DI.

A Seção 3 é intitulada “Concepções e Fundamentos para a Educação Infantil”. Nesse texto estão descritas as concepções históricas, políticas, econômicas e sociais do ensino na infância, apresentando os principais pontos dos documentos norteadores do ensino na Educação Infantil brasileira: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o trabalho com o jogo.

Para a Seção 4, referente aos “Jogos no desenvolvimento da criança: Um olhar na perspectiva da teoria histórico-cultural”, usamos especialmente os intelectuais da teoria histórico-cultural, ou fundamentados nela, que explicam como os jogos acontecem na Educação Infantil. Nesse ponto de vista em que nos alicerçamos, mais adiante, finalizamos a seção com os jogos educacionais no desenvolvimento das crianças com DI.

A Seção 5 traz o “Método da Intervenção”, em que é trabalhada a realização do projeto, ou seja, delimitamos o “como fazer”, apresentando os materiais, os procedimentos utilizados nas intervenções, objetivos, contexto da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, na Seção 6 “Método de Avaliação da Intervenção”, ocorre a explanação da intervenção enquanto pesquisa, apresentamos os procedimentos de análise que caracterizam o estudo como científico.

---

<sup>16</sup> A pesquisa relaciona intencionalmente os jogos aos aspectos didáticos por meio da educação escolar.

Na Seção 7, denominada “Achados relativos às características da intervenção propriamente dita”, apresentamos e discutimos os resultados encontrados nas intervenções pedagógicas, de acordo com o referencial teórico utilizado durante a pesquisa.

Por fim, as “Considerações finais”, que indicam os principais resultados observados nas intervenções, assinalam sugestões às novas pesquisas.

As “Referências” demonstram os dados catalográficos dos autores e obras consultadas durante a pesquisa.

Nos “Apêndices” e “Anexos” fixamos ao término desta dissertação os principais materiais apresentados durante o estudo.

## 2. ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA, HISTÓRICA E NORMATIVA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>17</sup>

Iniciamos a revisão teórica desta pesquisa com um levantamento histórico e político a respeito da organização contemporânea para o atendimento educacional da pessoa com deficiência. Portanto, apresentaremos algumas legislações e discussões referentes à Educação Especial, principalmente no Brasil, por ser a localidade da realização do referido estudo.

Desse modo, a história nos mostra que na Antiguidade as pessoas com deficiência podiam ser abandonadas, perseguidas, ou até mesmo eliminadas, por possuírem características que divergiam da maioria. A Idade Média traz um tratamento variante entre caridade e/ou castigo perante o grupo social da pessoa com deficiência. A partir da Idade Moderna, tem-se o capitalismo e com ele o avanço na ciência, sendo colocado nos estudos da medicina o interesse à pessoa com deficiência (MIRANDA, 2008).

Em território Brasileiro, a partir do século XIX, por meio de inspirações norte americanas e europeias, o atendimento educacional às pessoas com deficiência inicia com tentativas isoladas e particulares de organizar e implementar o ensino às pessoas com deficiência física, intelectual e sensorial, passando por três momentos distintos (MANTOAN, 2002; MAZZOTTA, 2011):

- 1854 a 1956 - Iniciativas de cunho privado (Institucionalização);
- 1957 a 1993 – Ações oficiais de âmbito nacional (Integração);
- A partir de 1993 – Movimentos a favor da inclusão escolar (Inclusão).

Entretanto, existem indícios que apontam tentativas de atendimento às crianças com deficiência, recebendo algum tipo de educação no Brasil na “roda dos expostos”, sendo nesse momento o principal meio de acolhimento desses sujeitos (SHIMAZAKI, 2006). Januzzi (2012) afirma que a primeira roda foi criada em Salvador, seguida do Rio de Janeiro e São Paulo, compreendendo o período entre os séculos XVIII e XIX. Essas crianças, que possuíam geralmente alguma má formação, possivelmente eram deixadas à própria sorte e dificilmente

---

<sup>17</sup> O primeiro capítulo trata da Educação Especial, pois mesmo que seja uma modalidade de ensino transversal, e não uma etapa da Educação Básica, representa o *lócus* desta pesquisa, tendo em vista que os sujeitos são pessoas com deficiência, e os pesquisadores e a instituição de ensino estão localizados em tal vertente. Outro motivo é conferido à organização do raciocínio que objetiva conduzir o leitor às discussões a respeito do ensino na infância e o jogo nesse período, posteriormente e respectivamente.

sobreviviam, porém, quando colocadas na roda dos expostos recebiam cuidados de mulheres religiosas e, “[...] a possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação” (JANUZZI, 2012, p. 8).

Brandoli (2012) explica que, ao final do século XIX também se viveu no Brasil a abolição da escravatura, sendo um fator que acentuou a migração para as principais cidades do país, que também vivia o início da República. Era somente com o trabalho das rodas dos expostos, desenvolvido nas Casas de Misericórdia, que as crianças renegadas tinham algum atendimento, com isso tem-se a criação de outras instituições, inclusive filantrópicas.

Naquele momento existia uma população analfabeta e poucas escolas, sendo que “[...] só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como um elemento de patenteação de deficiências.” (JANUZZI, 2012, p. 14). Dessa maneira, compreendemos que era difícil o entendimento da deficiência, e da não deficiência, principalmente pela utilização produtiva de todos na vida familiar laboral no campo. Provavelmente somente as limitações mais acentuadas eram percebidas e apenas tinha educação diferenciada os filhos de famílias privilegiadas.

Conseqüentemente, a educação formal de pessoas com deficiência no Brasil inaugurou às discussões, somente no final do Império, “[...] quando o sistema monarquista deu lugar ao sistema republicano, que consolidou ideias liberais. Todavia, as instituições eram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX” (SHIMAZAKI, 2006, p. 46).

Essas primeiras tentativas institucionalizadas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, no período Imperial, foram iniciadas com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011).

Na primeira metade do século XX, sob a iniciativa da sociedade civil, é criado em Porto Alegre o Instituto Pestalozzi, datado de 1926, voltado ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual (BRASIL, 2010b; JANUZZI, 2012). No ano de “[...] 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff” (BRASIL, 2010b, p. 11).

Dentre os estados em que a Sociedade Pestalozzi se tornou realidade, destaca-se Minas Gerais<sup>18</sup>, onde “[...] o Instituto foi criado em 1932 e teve como figura central a professora

---

<sup>18</sup> Nesse local era “[...] ofertado atendimento assistencial e educacional escolar por meio de oficinas pedagógicas com atividades artesanais e atividades rurais, bem como se constituía em um espaço de capacitação de profissionais para atuarem junto a esse público específico” (AUADA, 2015, p. 31).

Helena Antipoff. Nesse espaço, eram atendidas crianças com deficiência intelectual e problemas de conduta” (AUADA, 2015, p. 31).

No âmbito político internacional, destacamos a pauta de educação para todos, por meio da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* em 1948, ela foi fundamentada na assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), proclamando o debate sobre os direitos individuais dando início a novas discussões, entre elas à educação (ONU, 1948). Nas primeiras ideias não eram semeadas somente à integração, mas uma sugestão de adequação dos indivíduos tidos como deficientes.

Nesse contexto, o casal norte-americano Beatrice e George Bemis, pais de uma filha com síndrome de Down, em 1954, no Rio de Janeiro, contribuíram para a organização no atendimento de cunho filantrópico para pessoas com deficiência, fundando a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais<sup>19</sup> (APAE). Hoje, a sede da federação que cuida da instituição está localizada em Brasília. Ela conta com uma parcela de subsídios financeiros de recursos públicos destinados à Educação Especial, igualmente com contribuições da sociedade civil (FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ, 2006; MAZZOTTA, 2011).

Segundo Mantoan (2002), em 1957 o ensino especializado foi assumido pelo poder público a partir das "Campanhas"<sup>20</sup>, recomendadas ao atendimento específico das deficiências.

A partir de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado legalmente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, art. 88, que delibera o direito dos “excepcionais” à educação (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, têm-se movimentos referentes à integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, para assim integrá-los à escola regular. Ainda hoje se discute a inserção social, pensada como maneira de dar visibilidade à pessoa com deficiência, que antes era excluída na diferença do todo, e atualmente é contemplada na diversidade (MIRANDA, 2008).

A Lei nº 5.692/71, art. 9, altera a LDBEN nº 4.024/61, conferindo “tratamento especial” para os alunos com deficiência física, intelectual, e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971). O termo

---

<sup>19</sup> Naquele momento a denominação das pessoas com deficiência era “excepcionais”.

<sup>20</sup> Cada deficiência era atendida por uma campanha específica destinada à educação e assistência do público alvo.

“tratamento especial” não delimitava como deveria ocorrer o atendimento, deixando abertas as inúmeras possibilidades.

No ano de 1981, na cidade de Torremolinos, Málaga, Espanha, a ONU organiza a *Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração*, sendo proclamado o ano *Internacional das Pessoas Deficientes* e servindo de subsídio para a *Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiências - 1983-1992*. O Brasil, como um adepto e participante da reunião, possuía naquele momento um total de 12 milhões de pessoas com deficiência, chegando a 10% da população (BRASIL, 1981). No Brasil isso resultou em metas à organização e planejamento pedagógico e incentivo à elaboração de materiais de apoio e pesquisas.

Essa iniciativa foi muito importante, pois existia registrado no acordo internacional entre os países membros da ONU o compromisso em formular políticas públicas específicas ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A Constituição da república federativa do Brasil de 1988 contempla a busca pela cidadania, referente há séculos de lutas por políticas sociais (BRASIL, 2015a). Entretanto, ainda se nota a prática de exclusão e indiferença presente, uma vez que o Direito é, ainda, muito distante da sociedade e próximo das elites (MIRANDA, 2008; ENDLICH; VERONEZE, 2012).

Diante disso, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, delibera sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2015a, p.77)<sup>21</sup>. Apesar dos avanços à Educação Especial, houve uma abertura para a descentralização do Estado em garantir a inserção de todos os alunos no ensino regular (ROMERO, 2006).

Deste modo, a política de Educação Especial continuou a ser pensada e discutida em âmbito internacional, como na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, organizada pela UNESCO<sup>22</sup> por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM) (UNESCO, 1990). É inegável que as perspectivas trazidas no documento são favoráveis, porque é retomada mais amplamente a discussão acerca da escolarização de todas as pessoas, sem distinções, contudo “[...] cabe repensar o papel delegado à educação, que, no caso do

---

<sup>21</sup> Hoje não se utiliza a nomenclatura “portadores de deficiência”, o termo correto é “pessoa com deficiência”.

<sup>22</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial.

específico documento, está atrelada às condições de reversão das desigualdades sociais e econômicas que fazem parte da realidade de muitos países” (ROMERO, 2006, p. 105).

No mesmo ano, no Brasil, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu como direito de todas as crianças e obrigação das famílias, matricular seus filhos na escola, conforme o “Art. 55 - os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016a, p. 21). Ele reforça a legislação citada na Constituição Federal a respeito do AEE, citando também, o direito da criança e do adolescente em receber o atendimento, seja em instituições públicas ou conveniadas com o Estado.

A *Declaração de Santiago* no ano de 1993 é originária da *V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe*. Promovida pela UNESCO/OREALC<sup>23</sup>, em Santiago no Chile, com objetivo de discutir e planejar ações especificamente relacionadas à educação dos países dessas regiões (UNESCO, 2004).

Romero (2006) afirma que, assim como em Jomtien, nessa reunião houve uma reafirmação em que a prioridade do acesso à educação, em especial em economias periféricas, serviria como uma das formas de reversão das condições de desigualdade socioeconômica, discutidas a partir da década de 1990.

No ano de 1994, reuniram-se em Salamanca/Espanha, de 7 a 10 de junho, mais de 300 representações governamentais com 25 organizações internacionais, a fim de reafirmar o compromisso em prol da educação para todos, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Para organização do evento houve cooperação do governo da Espanha e UNESCO, e foram discutidos conceitos como acesso e qualidade, e reconhecida à necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, o ingresso de todas as crianças nas escolas regulares (UNESCO, 1994; BRASIL, 2010b).

A partir de então, a discussão sobre a “inclusão” se intensifica. Na conferência destacou-se a necessidade em se adotar medidas urgentes para promover educação para todos, sem distinção de qualquer espécie (JACOBSEN; MORI; CEREZUELA, 2014).

Há também a ideia de integração de todos no âmbito escolar, no documento da Unesco (1994):

---

<sup>23</sup> Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe.

A tendência da política social nas duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e a participação e de combater a exclusão. [...] A reforma das instituições sociais não é apenas uma tarefa técnica; Depende, acima de tudo, da convicção, do empenho e da boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 11, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Assim, no ano de 1996, a LDBEN, nº. 9.394/96 é publicada, sendo um marco muito importante à educação brasileira. Ela obteve grande importância na extensão da oferta da Educação Especial, ampliando o início do atendimento à faixa etária de zero a seis anos. O capítulo V trata especificamente da Educação Especial, e em seu artigo 58 lê-se que deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à formação profissional, o artigo 59, inciso III, da LDBEN 9.394/96, são necessários dois tipos de professor para atuar com alunos com NEE: os “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996). O docente “do ensino regular” deverá desenvolver algumas atividades, dentre elas: flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento. No caso do “especializado”, deverá “[...] atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar” (BRASIL, 2001b, p. 32).

Nota-se nas movimentações políticas que a década de 1990 foi importante para a área da Educação Especial, mas tem contradições, porque “[...] por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Foram disponibilizados vários níveis de atendimento à Educação Especial, levando em consideração as características dos alunos. Por isso, nas escolas e classes especiais frequentariam apenas os alunos com comprometimentos mais graves. E por vários fatores, como a ausência de políticas claras para a Educação Especial nacional, houve uma crescente nas matrículas em classes especiais, tanto nas escolas regulares, quanto em instituições filantrópicas (MORI; COSTA, 2013).

---

<sup>24</sup> Trecho original traduzido pelo autor de UNESCO (1994, p. 11) “*The trend in social policy during the past two decades has been to promote integration and participation and to combat exclusion. [...] The reform of social institutions is not only a technical task; it depends, above all, upon the conviction, commitment and good will of the individuals who constitute society*”.

Logo, compreende-se que as instituições filantrópicas são regidas por políticas descentralizadas, ocorrendo um redirecionamento das obrigações do Estado a órgãos locais. No entanto, o controle político e parte do econômico ainda são mantidos para atender as necessidades de financiamento e às metas projetadas. Nota-se, em alguns casos, uma relação entre poder público e privado de “[...] divisão de tarefas, mas mantendo uma realidade política centralizadora, até mesmo autoritária, embora com uma aparência democrática” (GARCIA, 2004, p. 106).

Seis anos adiante, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*<sup>25</sup>, apresentado pela UNESCO em 1996 (DELORS, 1996), é utilizado como referência em diversas propostas de ensino. Nele também foi contemplada a escolarização da pessoa com deficiência. O documento possui um caráter gerencial, pautado em habilidades e competências, onde a instrução escolar passa a funcionar como administradora de talentos, pois “é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas” (p. 130). O que se entende é que as habilidades mais importantes necessitam ser geridas para desenvolver-se, restando à escola o papel de gestora de talentos e não transformadora e humanizadora.

Garcia (2004) fundamenta nossas interpretações a respeito das ideias do relatório Delors aplicadas às PCNEE:

Tal enfoque se sustenta no argumento de que as rápidas transformações do mundo contemporâneo exigem continuamente dos sujeitos o desenvolvimento de competências e habilidades, no sentido de adaptar-se ao sistema produtivo. De fato, a terminalidade específica parece poder servir àqueles alunos que, já em idade avançada, frequentam as escolas especiais, talvez com o objetivo de serem encaminhados para centros de convivência. Aos demais, essa estratégia demonstra pouca utilidade, a não ser, mais uma vez, justificar que alguns aprendem mais e outros menos e que, de acordo com os princípios liberais, devem, portanto, receber mais ou menos ensino (GARCIA, 2004, P. 67).

Outro termo chave encontrado no relatório é o de “exclusão”; realizando uma busca com essa palavra é possível verificar que é muito comum tal conceito, como se o simples fato de realizar a inclusão social no novo século resolveria as desigualdades sociais, porque “o

---

<sup>25</sup> O relatório elege “[...] os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 2001, p. 90).

ensino ao longo de toda a vida opõe-se, naturalmente, a mais dolorosa das exclusões — a exclusão devido à ignorância (DELORS, 2008, p. 232)”.

As ideias defendidas pela UNESCO no relatório Delors vêm ao encontro dos organismos internacionais, solicitando uma reorganização das esferas escolares, “[...] pelo incentivo e pela participação de outras instâncias, que não as estatais, no controle e avaliação ou formas de execução das políticas educacionais” (ROMEIRO, 2006, p. 102). Para resolução dos empasses sociais, seriam necessárias que às esferas locais fossem atribuídas responsabilidades, por possuírem “[...] capacidades de gerirem suas próprias situações de desequilíbrios ou conflitos. Ao que parece, a atuação do Estado é colocada como um complemento nessa dinâmica, promovida acima de tudo pela articulação de esferas locais internas” (ROMERO, 2006, p. 102).

Assim, instituição escolar é colocada como local para a resolução dos conflitos sociais. Pensamos que é atribuída a escola inúmeras responsabilidades, que na verdade são reflexos da própria sociedade, extraíndo o seu objetivo real, que é ensinar os conceitos científicos.

Em 2001, no Brasil, tem a criação das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, elas orientam a organização da escola que atende a diversidade de alunos com NEE (BRASIL, 2001b). Fica claro nesse documento quem deverá ser o público atendido na Educação Especial, havendo um novo conceito para “inclusão”.

Dentro dessa visão, a ação da Educação Especial amplia-se, passando abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento, e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001b, p. 43-44).

Existe de fato a necessidade de inclusão de todos na escola, levando em consideração que o ensino dos conhecimentos escolares é um instrumento para o exercício da cidadania. Mas para isso, é necessária a apropriação das ferramentas proporcionadas pelo ensino escolar, desenvolvidas nas diferentes linguagens, já que sem elas “[...] certamente não há como alguém exercer a sua cidadania na plenitude” (OMOTE, 2004, p. 8). Para a escola não cabe somente o papel de integrar, mas acima de tudo, ensinar, pois “[...] o tão necessário convívio

com pares diferentes, desenvolvendo aí importantes noções e hábitos como solidariedade, bem como a tão valorizada socialização não precisam ocorrer unicamente no contexto escolar” (OMOTE, 2004, p. 8).

De acordo com Garcia (2006), outro problema que ocorre na escola, além de incluir por incluir sem a garantia de ensino às pessoas com deficiência, é a preocupação excessiva com outras categorias para o atendimento das NEE (deficiências, altas habilidades e condutas típicas), tais como, etnia e classe, sendo esses, um conjunto representativo da população apresentada nas discussões das políticas públicas, chamados de “minorias” ou “excluídos”.

Para Pletsch (2011), nessa perspectiva, o sujeito geralmente acaba sendo o único responsabilizado por seus resultados na escola e/ou em outras áreas de sua vida social. Ao discorrer somente com um polo influenciador das dificuldades de aprendizagens no âmbito escolar, sem discutir as desigualdades sociais, econômicas e de poder, possivelmente, continua-se excluindo o sujeito, “[...] pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente” (PLETSCH, 2011, p. 39).

No *Temario Abierto sobre educación inclusiva*<sup>26</sup>, em Santiago no Chile, ano de 2004, as propostas para a Educação Especial orientam uma base nos conceitos de “adaptar” e/ou “flexibilizar”, porque “procedimentos de avaliação flexíveis devem levar naturalmente a sistemas mais flexíveis” (UNESCO, 2004, p. 113, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Diante disso, Garcia (2006) enfatiza que o ensino especializado, muitas vezes, faz referência apenas aos diagnósticos de testes psicológicos, associando somente às limitações e o resultado dos alunos. Deste modo, tal enfoque está propondo novos níveis de análise imediatos, marcados na relação entre as diferenças individuais e flexibilizações que podem empobrecer instrumentos básicos do currículo. A superação das barreiras ao ensino não deve conduzir a um recuo de conhecimentos, referenciado apenas na adequação dos alunos à sociedade, mas sim, na busca de métodos e recursos diferenciados que não tragam prejuízos ao sujeito.

Destarte, percebemos que as adaptações devem ocorrer no campo individual, mas que não deixem de contemplar os elementos do currículo, uma vez que acarretaria em prejuízos na aprendizagem de conteúdos básicos. Assim, tornam-se necessárias as adaptações especialmente nos materiais e métodos de ensino, para que atendam aos déficits e lacunas no processo de desenvolvimento dos alunos com NEE.

---

<sup>26</sup> Evento organizado em 2004 pela UNESCO em Santiago no Chile para discutir assuntos sobre a educação inclusiva.

<sup>27</sup> Tradução de “*Unos procedimientos de evaluación flexibles llevan de manera natural a sistemas de acreditación flexibles*” (UNESCO, 2006, p. 130).

No dia trinta de março de 2007, foi assinada, em Nova York, a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, também organizada pela ONU. Ela foi trazida ao Brasil e aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto n. 186 de 9 de julho de 2008, o que é previsto no art.5º, § 3º da CF/1988<sup>28</sup>. Pela primeira vez, por Ordem Constitucional, o referido Tratado descreve os Direitos fundamentais às pessoas com necessidades especiais, inclusive a educação em todos os níveis (ENDLICH; VERONEZE, 2012).

No ano de 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* faz alusão à “exclusão que ocorre dentro e fora da escola”, citando o movimento pela educação inclusiva como um marco para diminuição das desigualdades (BRASIL, 2008a).

Na versão inicial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entregue pelo grupo de trabalho de pesquisadores em Educação Especial ao MEC, em 07 de janeiro de 2008, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, trazia as áreas que já eram atendidas no AEE (BRASIL, 2008b), porém na publicação oficial no site do MEC (BRASIL, 2008a), os transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) não são mais citados, visto que não foram considerados deficiências.

Observamos, ainda, a descrição sobre o que se espera da Educação Especial no AEE, como função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que acabe com as barreiras para a participação desses alunos. As atividades realizadas no AEE são diferentes daquelas realizadas na sala de aula regular, sem a função de substituir a escolarização regular. Esse atendimento vai complementar e/ou suplementar a formação em nível educacional escolar dos alunos para uma melhor autonomia e independência dentro e fora do espaço escolar (BRASIL, 2008a).

Mediante leitura do documento oficial (BRASIL, 2008a), compreendemos que se espera criar uma lógica, onde, com a resolução das diferenças entre as pessoas, não existirá mais exclusão (como se isto fosse a única “barreira” fácil e possível de “superar”) e que os únicos obstáculos existentes são na organização estrutural e didática da escola. E com a inclusão, os problemas serão solucionados, individualizando as responsabilidades somente aos sujeitos e instituições, explicando desde o termo “preferencialmente” na Constituição Federal de 1988, ECA em 1990 e nas LDBEN 9.394/96, a ausência de encargos do Estado e dos

---

<sup>28</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

modos de produção da sociedade vigente, que ampliam as diferenças, em especial econômicas.

Mesmo que não atenda a todas as necessidades da população com NEE, no que se refere à organização do ensino às pessoas com deficiência e ingresso na escola, observa-se um grande aumento após a Declaração de Salamanca nas políticas nacionais para a integração à escola, como podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2: Principais diretrizes à Educação Especial.

Documento	Ano	Disposições
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (BRASIL, 1999a).	1999	Matrícula obrigatória de pessoas com deficiência nas instituições regulares.
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2001c).	2000	Por meio da LDBEN de 9.394 de 1996, dentre as prioridades, objetivou tornar a escola um ambiente inclusivo <sup>29</sup> .
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).	2001	Reconhece como oficiais as terminologias “Educação Inclusiva” e “NEE”. Regulamenta a organização e função da Educação Especial nos sistemas de ensino e as modalidades de atendimento. Expõem as ideias de flexibilização e adaptação curricular.
Lei 10.436 regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).	2002	Obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos das graduações em licenciatura e cursos de Fonoaudiologia.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).	2008	Educação Especial reconhecida como uma modalidade de ensino transversal às demais etapas escolares: Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.
Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008c).	2008	Aprovada pela Câmara dos Deputados e sugerida pela ONU como emenda constitucional. Objetivou principalmente novas mudanças na estrutura e no funcionamento da Educação destinada às pessoas com deficiência.
Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009).	2009	Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica possibilitando a matrícula dupla dos alunos com NEE.
Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011).	2011	Propõe junto ao AEE atendimentos suplementares e/ou complementares, possibilitados institucional e continuamente.
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).	2013	Aprovado pelo Senado no ano de 2013 por meio do Projeto de Lei 103/201, e em 2014 pela Câmara dos Deputados, sancionado em 01/08/2014 pela Presidência da República. Teoricamente foi discutido com a sociedade e, ainda em tramitação à Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo metas e estratégias para os próximos dez anos. A meta 4 é específica à Educação Especial, enaltecendo a universalização ao AEE dos 4 aos 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013a).	2013	Por meio das discussões presentes nas LDB 9.394/96, a SECADI <sup>30</sup> traz diretrizes para áreas que necessitam de inclusão social, dentre elas o AEE.
Lei Nº 13.146, Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b).	2015	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o

<sup>29</sup> Ainda hoje considera-se que seus pressupostos não foram ao encontro das demandas enfrentadas pelos sistemas para tornar esta realidade possível (PLETSCH, 2011).

<sup>30</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

		exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
--	--	---

Fonte: Informações adaptadas com base em Pletsch (2011), Rocha (2014) disponíveis em domínios públicos na internet como o site do Ministério da Educação e da Presidência da República.

Apesar da discussão a respeito da Educação Especial ocorrer há algum tempo, a maioria das políticas públicas para promover a inclusão social e educacional foram implementadas a partir do governo Lula (2003-2010) (PLETSCH, 2011).

Também é observada com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, determinações de políticas públicas educacionais ao ensino especializado, para que a Educação Especial funcione como uma modalidade transversal ao ensino comum (MORI; COSTA, 2013). Entendemos que, desde a Educação Infantil até o ensino superior a instrução especializada foi reconhecida como uma modalidade que deverá perpassar por todo o processo educacional, sempre que necessário.

Por intermédio do exposto, é possível verificar que a Educação Especial no Brasil veio desde o século XIX se consolidando como uma área de preocupação da sociedade, também como das próprias pessoas com deficiência sobre sua educação. Hoje ela é assumida como um campo de ensino e pesquisa, por intermédio de “[...] certa força política adquirida mediante toda construção histórica, obviamente com alguns representantes significativamente influentes no círculo do poder” (JANUZZI, 2012, p. 168). Apesar do momento atual da civilização supervalorizar uma economia fundamentada ao desrespeito aos direitos humanos, ao individualismo e produtividade no sistema monetário, existe também o crescimento em áreas do conhecimento indispensáveis à vida. No entanto, “será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros” (JANUZZI, 2012, p. 169).

Observa-se que mais de duas décadas se passaram desde o início do movimento a favor da inclusão, todavia o que se observa é a mesma dinâmica nas relações sociais. Para tanto, em relação aos aspectos escolares, notamos que muitas pessoas são incluídas a qualquer custo no ensino regular, sem as devidas adaptações nos recursos humanos e físicos. Sendo assim, muitas vezes, por conta da falta de conhecimentos e recursos financeiros, os familiares não possuem condições mínimas de colaborar com a educação da pessoa com deficiência, e também diversas vezes, os professores não possuem formação inicial e continuada suficiente, outro fator são os demais alunos que quase não interagem com amigos com deficiência mais acentuada, e o acesso aos materiais adaptados também são insuficientes, ou seja, em alguns

casos, mesmo que muito importante, a inclusão é apenas simbólica. Pensamos que as políticas públicas educativas já avançaram, porém, ainda são necessárias muitas efetivações e inserções para que de fato haja inclusão educacional.

Diante do exposto, há mais de uma década, Omote (2004) já nos explicava que é necessário que o Estado, como regulador das políticas sociais educacionais, proporcione aos alunos deficientes, ou não deficientes, o conhecimento. E tanto a ideia de integração, como também inclusão social, não pode se restringir somente à convivência ou socialização, o que deve aparecer, a princípio, é a aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, o estado do Paraná amplia algumas ações em relação às políticas nacionais para Educação Especial, como é o caso do funcionamento das escolas especiais como Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, também como o atendimento mais amplo nas salas de recurso multifuncionais ao atender os transtornos funcionais específicos. O que nos leva a questionar: qual é a organização política do estado do Paraná para o atendimento dos alunos com NEE?

## 2.1. POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No estado do Paraná a primeira escola de Educação Especial iniciou seus atendimentos em 1939, na cidade de Curitiba, chamada “Instituto Paranaense de Cegos”. Em 1958 tivemos a primeira classe especial no ensino público, também na capital. A partir de 1963 inicia-se o serviço de Educação Especial pelo governo estadual e, somente na década de 1970, a secretaria de educação cria o departamento de Educação Especial (ROSSETTO; PIAIA, 2015).

As ações inerentes às políticas públicas de alunos com NEE são realizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, responsável por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, além de outros casos especiais de escolarização.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, as políticas da SEED têm como fim os grupos que sofreram ou ainda sofrem exclusão, seja física ou simbólica, conhecida ao longo da história (PARANÁ, 2006). Os

grupos citados no documento levam a várias realidades, as quais apresentam alguma particularidade em seu processo de educação escolar.

[...] como é o caso dos moradores do campo e das regiões ribeirinhas, de pescadores e ilhéus, das populações indígenas, dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, dos grupos afrodescendentes, dos jovens e adultos impedidos de frequentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, evadem-se da escola, das pessoas que apresentam necessidades especiais, oriundas ou não de deficiências (PARANÁ, 2006, p. 16).

As pessoas atendidas estão em grupos específicos por apresentarem alguma NEE. O ensino, principalmente em idade escolar, deve chegar a todos, independente de cor, etnia, credo e condição socioeconômica, sendo essa a principal função da Educação Especial: atender e oferecer o conhecimento escolar àqueles que possuem barreiras específicas para aprender.

De acordo com Rossetto e Piaia (2015), a estruturação pelo poder público para o atendimento na Educação Especial do estado do Paraná, como na maioria do Brasil, foi estruturada tardiamente, por isso a escolarização de grande parte das pessoas com deficiência se deu desde o início, em sua maioria, sob a responsabilidade das escolas especiais de cunho privado, e de forma menos expressiva em atendimentos especializados da rede pública.

Assim, como principal organização ao AEE efetuada pelo estado do Paraná, em 2009, um ano após a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, aplicada em nível federal, tivemos a *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, na esfera estadual. Ela indica mais do que incluir por incluir a necessidade de uma “Rede de Apoio” como, por exemplo: sala de recursos de 6º ao 9º ano para três áreas (deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos; altas habilidade/superdotação para enriquecimento curricular; transtornos globais do desenvolvimento), também como o professor de apoio (para alunos com transtornos globais do desenvolvimento; tradutores e intérpretes com domínio da língua de sinais/LIBRAS para surdos; comunicação alternativa para os alunos com acentuado comprometimento físico/neuromotor e de fala) e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, deficiência física neuromotora e surdez (PARANÁ, 2009).

Podemos observar que diferente da “Política Nacional” a “Política Estadual” permaneceu com o atendimento aos transtornos funcionais específicos nas salas de recursos multifuncionais. Sendo assim, compreende-se que no estado do Paraná os transtornos

funcionais específicos são considerados barreiras à aprendizagem escolar, e com o AEE a curto, médio ou longo prazo, é possível contribuir no processo de apropriação do conhecimento escolar por parte de um número maior de alunos com dificuldades de aprendizagem.

É dedicado um capítulo inteiro à política estadual para tratar das escolas especiais da rede conveniada, justificando que o estado possuía, até o ano de 2009, 394 Escolas de Educação Especial. Desse total, 384 são entidades filantrópicas e possuem Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/Departamento de Educação Especial e Inclusão, 10 outras possuem somente Convênio Técnico por serem escolas especiais que integram redes municipais, e 2 escolas públicas estaduais de Educação Especial, (uma de surdez e uma destinada a DI acentuada, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências) (PARANÁ, 2009; MACHADO; VERNICK, 2013).

Nos AEE prestados nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, tem a abertura ao atendimento às múltiplas deficiências, como exemplo, a DI associada a algum transtorno específico, transtorno global do desenvolvimento ou outra deficiência, nesta pesquisa eles serão apresentados de maneira breve, por existirem dois sujeitos classificados com múltiplas deficiências, outros dois ainda aguardam avaliação médica por suspeita de transtorno global do desenvolvimento, mas ao ingressarem na instituição já são classificados com DI nas avaliações psicopedagógicas e clínicas iniciais.

Deste modo, no estado do Paraná o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou, mediante o pedido da Federação das APAES, com o parecer CEE/CEB N.º 108/10, a transformação das escolas especiais em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) (PARANÁ, 2010). Uma das principais alegações era que os alunos com grande comprometimento intelectual, associado a outras deficiências (múltiplas deficiências e TGD), não estariam em condições de igualdade no ensino regular, de acordo com a Constituição Federal de 1988, como é possível conferir:

As Escolas de Educação Especial desenvolvem suas atividades educacionais não só para atender às necessidades especiais de seus alunos, mas, sobretudo, em respeito ao princípio constitucional, em seu art. 206, inciso I, qual seja, o da igualdade de condições para o acesso e permanência (PARANÁ, 2010, p. 3).

Acreditamos que a Federação das APAES tenha formalizado o pedido de mudança na nomenclatura de “escola de educação especial” para “escola” por ser à maior instituição de atendimento à pessoa com deficiência do estado do Paraná, todavia as demais escolas

especiais que atendem alunos com alguma NEE e são conveniadas à SEED também tiveram as mesmas mudanças.

Encontramos nas *Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* de 2013 a possibilidade de matrículas e o apoio financeiro às escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Observa-se no texto essa autorização a respeito da “[...] Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente” (BRASIL, 2013b, p 280).

A Lei estadual 17.656, publicada no Diário Oficial nº. 9.019 de 12 de agosto de 2013 cria o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de EEBMEE, o “Todos Iguais Pela Educação”. Nele o Estado se compromete a realizar atendimentos gratuitos, inclusão em programas básicos (alimentação, transporte, construção e etc.), encaminhamento de servidores públicos da área da educação, transferência de recursos (de acordo com o número de alunos matriculados), dentre outras providências, basicamente como se estivesse em funcionamento de uma escola pública (PARANÁ, 2013).

Compreendemos que o estado do Paraná, de certa forma assume as responsabilidades, mesmo que paralelamente, ao colocar em prática o que vem sendo disseminado pelas políticas públicas de Educação Especial e Inclusão, que indicam a inserção dos alunos com NEE no ensino comum, sempre que possível. Contraditoriamente, o estado auxilia e transfere responsabilidades a instituições filantrópicas, custeando uma parte considerável dos recursos financeiros e humanos. Uma hipótese é a precariedade na concretização da garantia ao atendimento escolar aos alunos com limitações acentuadas na aprendizagem, dessa forma, não é necessário dispor de muitas melhorias estruturais e técnicas nas instalações públicas e equipamentos destinados à compensação das NEE. Esse respaldo é encontrado na LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 58, que estabelece e permite a escolarização de alunos com deficiências em classes e escolas especiais, quando por condições específicas não for possível sua integração em escolas comuns.

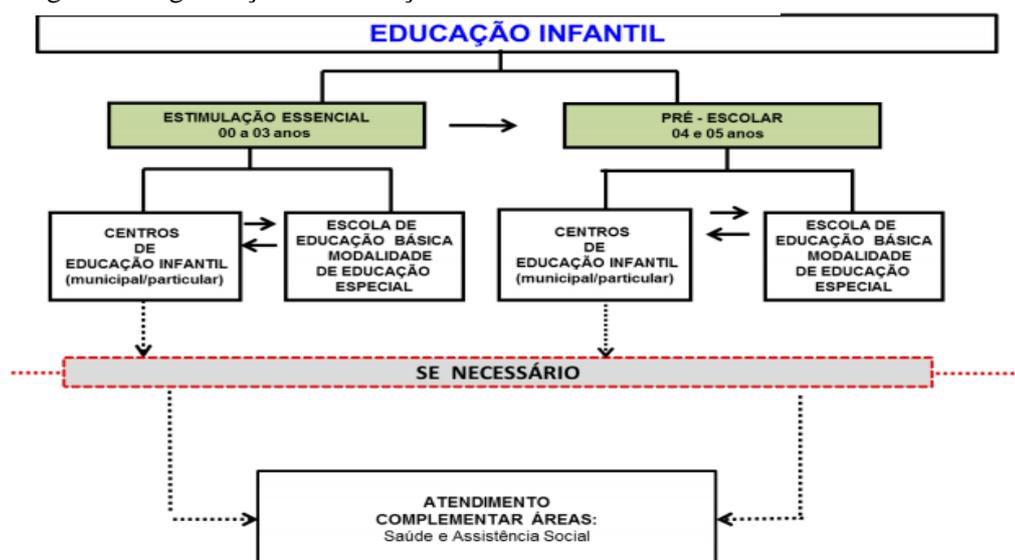
Rossetto e Piaia (2015) entendem que essa transferência de responsabilidade do Estado fez com que a população começasse a reivindicar seus direitos quanto à educação, diretamente às instituições especiais particulares de caráter filantrópico, fato que desresponsabiliza o próprio Estado, com a concepção de direito social que deve ser destinado à escola pública.

Sendo assim, encontra-se na proposta da SEED, FEDAPAE<sup>31</sup>s e FEBIEX<sup>32</sup>, segundo o parecer do CEE/CEIF/CEMEP 07/14, a necessidade nas EBMEE de um “[...] currículo flexível que possibilite aos educando com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, acesso à escolarização” (PARANÁ, 2014a, p. 2).

Inicialmente com o parecer CEE/CEB 108/10 os alunos frequentavam uma organização da dinâmica escolar que, ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (ciclo contínuo do 1º ao 3º ano), existia a possibilidade de reprovação. Como o número de reprovadas foi grande nos dois primeiros anos de experiência, foi enviada uma nova proposta no parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14, em que o Ensino Fundamental seria dividido em duas etapas, equivalentes ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil, Educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que continuariam organizados da mesma forma.

A Educação Infantil nas escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial está designada às crianças com atraso no desenvolvimento biopsicossocial, na faixa etária de zero a cinco anos, e se deve pautar nas teorias do desenvolvimento, juntamente às áreas do conhecimento, de forma complementar a educação da família, proporcionando a democratização do acesso aos bens culturais e conhecimentos socialmente construídos. Oportunizando o desenvolvimento do aluno nas dimensões física, emocional, cognitiva (PARANÁ, 2014a).

Figura 1: Organização da Educação Infantil nas EEBMEE.



Fonte: Paraná (2014, p. 8).

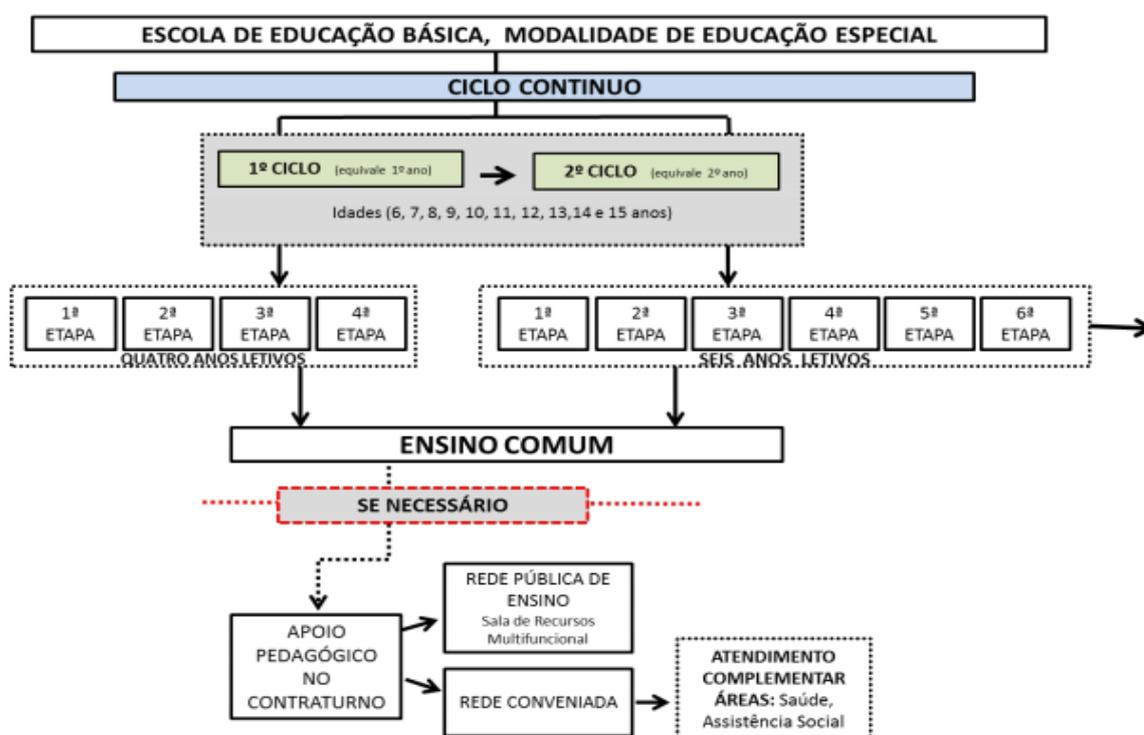
<sup>31</sup> Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>32</sup> Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná.

Nas escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, a Educação Infantil é organizada da seguinte forma: na “Estimulação Essencial”, para crianças de zero a três anos; “Educação Pré-Escolar”, para crianças de quatro e cinco anos. A matrícula escolar deve ser efetivada, preferencialmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e/ou rede particular (PARANÁ, 2014a). Existe assim a possibilidade de matrícula dupla do aluno, em um CEMEI ou escola particular no período contrário ao atendimento escolar prestado na EEBMEE.

O Ensino Fundamental corresponde somente em nível de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Organização do Ensino Fundamental nas EEBMEE.



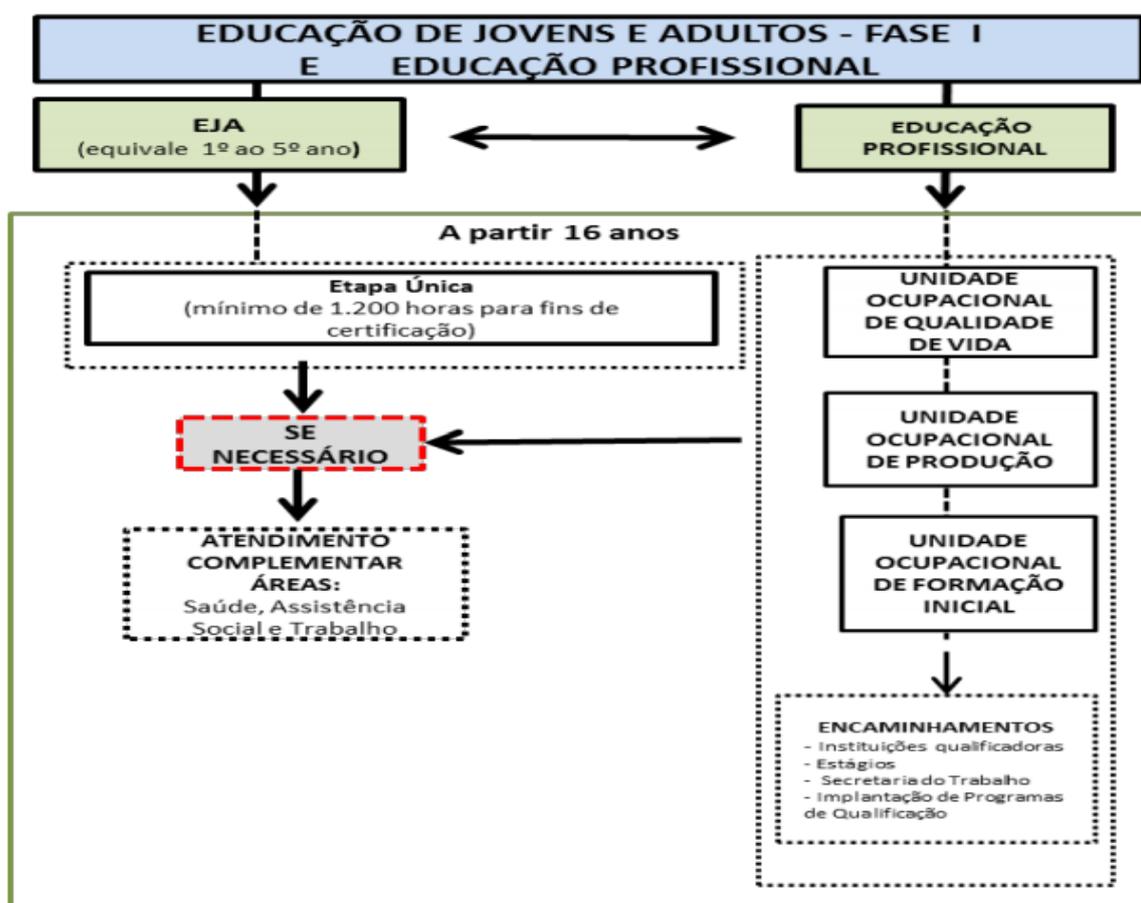
Fonte: Paraná (2014, p. 10).

O Ensino Fundamental, a partir do parecer N° 07/14, está organizado em um ciclo contínuo durante 10 anos para atendimento de alunos de 6 a 15 anos de idade, como demonstrado na figura anterior. A proposta por ciclo é defendida pelo motivo de estender o tempo para aprendizagem do aluno, com base em seu desenvolvimento, como citado no próprio documento, fundamentando-se na zona de desenvolvimento proximal de Vigotski. A organização é a seguinte:

[...] em 2 ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental, sendo que o 1.º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2.º ciclo subdividido em seis etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa (PARANÁ, 2014a, p. 11).

Depois do Ensino Fundamental, tem-se a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação profissional. Na EJA serão desenvolvidos os conteúdos básicos da escola, com ênfase ao processo de alfabetização, e na Educação profissional o discente será inserido em uma das três unidades ocupacionais, proporcionando conhecimentos referentes à profissionalização e, assim “[...] a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o Ensino Regular ou em modalidades que contemplem estratégias de Educação Continuada [...]” (PARANÁ, 2014a, p. 13), sendo possível observar na organização a seguir:

Figura 3: Organização da EJA e Educação Profissional nas EEBME.



Fonte: Paraná (2014, p. 13).

Essa organização é fundamentada no decreto 5.840, de julho de 2006, que altera a LDBEN 9.394/96, instituindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006). Como é possível conferir na instrução a respeito da educação escolar destinada à formação de trabalhadores:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:  
I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e  
II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional (BRASIL, 2006).

As propostas das escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial não contemplam o que se espera nas políticas educacionais de inclusão, no entanto, uma organização em que os alunos inseridos nesse contexto possam receber conhecimentos sistematizados, regidos por uma organização curricular como qualquer outra escola e, principalmente que garanta ao sujeito matriculado a documentação exigida para a sua comprovação escolar, é com certeza um avanço ao compararmos com o passado. Tanto que, todos os membros do Conselho Estadual de Educação aprovaram a transformação das escolas especiais em escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, publicada do Diário oficial nº. 8534 de 22 de agosto de 2011 a Resolução nº 3600, de 18 de agosto de 2011, fundamentada pelo Decreto n.º 02, de 01/01/2011, na LDBEN n.º 9.394/1996, as Deliberações n.º 02/2003 e 02/2010, e no Parecer n.º 108/2010 (PARANÁ, 2011). Também refletimos que esse tipo de instituição ainda necessita de muitas discussões, para que sejam analisadas suas configurações, e possíveis reflexos da sociedade vigente.

Machado e Vernick (2013) conjecturam sobre as políticas para Educação Especial em âmbito nacional e estadual, revelando em suas análises que a configuração da Educação Especial em nível de Brasil e de Paraná sucedeu com impasses e embates políticos, obtendo influências nas transformações ocorridas nas redes locais, sendo que a “escolarização” dos alunos com NEE vem acontecendo nas escolas de ensino comum e nas instituições especializadas, incidindo em um sistema dual. As escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, “[...] enquanto parte de um contexto social, político e econômico do sistema educacional brasileiro, mantém as relações hegemônicas da classe dirigente e contribuem com a persistência da relação entre o público e o privado” (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 49).

Diante de tantas mudanças, válidas ou não, as terminologias e conceituações a referir-se às pessoas passaram por diversas modificações, como é o caso da pessoa com deficiência

intelectual, muitas vezes são estigmatizadas, porque “[...] os rótulos podem encaminhar para a reação negativa, pois instauram ideias preconceituosas em relação às capacidades” (SHIMAZAKI, MORI, 2012b, p. 65). Sendo assim, sentimos a necessidade em estudar os conceitos atribuídos atualmente às pessoas com deficiência intelectual.

## 2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O modo de referir-se à pessoa com deficiência intelectual (DI) passou por algumas transformações ao longo da história, permanecendo ainda hoje em discussões no meio acadêmico. A ideia inicial “[...] para traçar esse panorama diz respeito ao momento em que os termos utilizados carregam conotações preconceituosas, fruto (talvez) de um cenário social que classifica e premia (ou não) as pessoas de acordo com sua capacidade produtiva” (SHIMAZAKI; MORI, 2012b, p. 55).

Destarte, observa-se desde a antiguidade até os dias atuais, que há grande preocupação sobre concepções de sujeitos considerados como abaixo da média dos ditos normais, em cada etapa do desenvolvimento da sociedade foi construído um marco sobre o atendimento prestado a eles. Assim, as práticas na contemporaneidade ainda têm suas raízes fundamentadas nas primeiras percepções sociais em relação às pessoas com deficiência, fortalecendo mitos e estereótipos sobre as limitações e possibilidades (PARANÁ, 2006).

Desse modo, a respeito da DI, “[...] até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma "melhora" para essa condição” (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 107). Como não havia conceituações claras a respeito da DI, ela era compreendida como “[...] hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade era abandonada em hospícios ou asilos” (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 107).

Por isso, dentre as muitas influências em relação à DI, a principal foi da área médica, tanto que as nomenclaturas empregadas são ligadas à medicina: “[...] idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo final do século XX” (PLETSCH, 2009, p. 76).

Foi somente no século XIX, sob influência do médico francês Jean Itard<sup>33</sup> que houve as primeiras tentativas de aplicação de atividades educativas com crianças com DI<sup>34</sup>, realizadas com o menino selvagem de Aveyron. Pouco a pouco a visão médica de incurabilidade foi perdendo espaço, em razão de que o ensino às pessoas com DI mostrava possibilidade de avanço (SHIMAZAKI; MORI, 2012b; CARNEIRO, 2017).

O aluno de Itard, o também francês Édouard Séguin<sup>35</sup> propôs um método educacional que “[...] consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seu trabalho influenciou Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), cujos estudos e atividades eram dirigidas para a educação de pessoas com deficiência mental” (PLETSCH, 2009, p. 77).

Os principais fundamentos às pessoas com deficiência sofreram influência da medicina, “trata-se de uma concepção que focaliza a deficiência no sujeito e suas características. Em outras palavras, é uma concepção que valoriza características individuais, priorizando aspectos orgânicos da deficiência” (CARNEIRO, 2017, p. 80).

De tal modo, como uma maneira de mensurar a DI, foi no início do século XX que Alfred Binet e Theodore Simon<sup>36</sup> criaram um protocolo que avaliava a idade mental. O psicólogo Willian Stern<sup>37</sup> estabelece então o quociente de inteligência (QI), sendo assim, iniciou-se uma característica referente a diagnósticos que perdura até hoje, “dos testes psicométricos”, que gradua os alunos de acordo com a média (MORI; COSTA, 2013).

Poucos anos mais tarde, ainda no início do século XX, a escola de Vigotski, denominada como histórico-cultural, critica essas formas de avaliação da criança “mentalmente atrasada”, pautadas em características puramente negativas. Ele descreve que essa escola, meramente de classes, plantou um problema que não pode resolver, pois não é possível apoiar-se no que falta, mas sim no que é necessário oferecer (VIGOTSKI, 1997). Com isso, tem-se um conceito muito importante para o diagnóstico da pessoa com possíveis atrasos em seu intelecto, o de zona de desenvolvimento proximal, isto é, superar as características negativas, potencializando o que a pessoa é capaz de fazer com auxílio.

---

<sup>33</sup> O médico Jean Itard (1774-1838) é conhecido como o primeiro a pensar em educabilidade de pessoas com DI, ao ensinar “Victor”, o menino selvagem de Aveyron.

<sup>34</sup> Naquele momento: Idiotia.

<sup>35</sup> Édouard Séguin (1774-1834) criticou a visão médica sobre a incurabilidade da DI.

<sup>36</sup> Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês e Theodore Simon (1873-1961) teve formação em psicologia, também era francês.

<sup>37</sup> Willian Stern (1871-1938) foi um psicólogo Alemão.

A maneira anterior de se reportar a pessoa com DI era a deficiência mental (DM)<sup>38</sup>, que também “[...] é relativamente recente. Foi criado em 1939, durante o Congresso de Genebra, numa tentativa de minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabelecer um padrão internacional” (PLETSCH, 2009, p. 76).

No ano de 1968 houve uma classificação apresentada pela Organização Mundial da Saúde em níveis de DM (leve, moderada, severa e profunda), que contraria o que se entende hoje como DI “[...] uma condição multidimensional que não se restringe a resultados de testes de inteligência, tal classificação ainda vem sendo utilizada no Brasil, aparecendo tanto em laudos técnicos elaborados por equipes multiprofissionais quanto em laudos médicos” (CARNEIRO, 2017, p. 81-2).

Almeida (2004) fez uma análise a respeito dos conceitos referentes à pessoa com DI. No início do século XX era considerada DI a pessoa que tinha deformidade no funcionamento da mente / “cérebro”. Em 1973, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) definiu a DI como funcionamento intelectual abaixo da média. Tal instituição teve um grande impacto mundial no que se produz em relação à DI, e suas designações são utilizadas na academia e adotadas pelos documentos oficiais brasileiros. A AAMD “[...] presidida por Grossman, revisou o conceito em 1983, e atribuiu maior ênfase ao comportamento adaptativo que ao potencial abstrato que implica a inteligência, além de referir-se aos cuidados pessoais e à vida das relações (família, comunidade, entre outros)” (SHIMAZAKI, MORI, 2012b, p 60).

As definições da AAMD<sup>39</sup> foram muito relevantes por ser a primeira instituição que conceituou a DI além do potencial abstrato que possuiu o intelecto, levando em consideração também o comportamento adaptativo<sup>40</sup>, analisando a DI de maneira mais ampla e em vários contextos.

Em 1992 a AAMR explica que para o diagnóstico de DI era necessário ter um funcionamento significativamente abaixo da média, por restrições significativas no funcionamento intelectual. Também é levado em consideração o comportamento adaptativo. Isso porque ainda vinham recebendo críticas, pois pessoas com um menor nível social e cultural estavam sendo classificadas erroneamente por terem um leve desvio comparado à maioria, resultado de suas limitadas experiências sociais (ALMEIDA, 2004). Essa definição “[...] era de natureza muito mais funcional e enfatizava a interação entre três grandes

---

<sup>38</sup> No momento histórico ainda se utilizava o termo DM, porém, atualmente usa-se DI.

<sup>39</sup> Segundo Shimazaki e Mori (2012, p. 60), em 1987 a AAMD obteve uma modificação em sua nomenclatura para American Association of Mental Retardation (AAMR).

<sup>40</sup> Entende-se por comportamento adaptativo a funcionalidade do indivíduo em várias situações de sua vida.

dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade entre vários níveis de suporte” (ALMEIDA, 2004, p. 37).

Em 2004, sob a coordenação da Organização Panamericana de Saúde e Organização Mundial da Saúde reuniram-se diversos países em Montreal, Canadá, para a *Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual* (2004). No evento houve diversas discussões a respeito dos direitos das pessoas com DI, reafirmando a mudança na nomenclatura frente aos organismos internacionais.

Incluir a "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à "pessoas com deficiências intelectuais" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área (DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, 2004, p. 5).

O Brasil se expressou de forma progressiva diante dos documentos políticos e norteadores da Educação Especial à mudança nas terminologias indicadas pelos organismos internacionais, o que já era de esperar, uma vez que o país é um signatário.

Com base nas discussões sobre a classificação da DI a AAMR, conferiu a seguinte conceituação:

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 20, *apud* CARNEIRO, 2017, p. 83).

Essa última alteração na conceituação trouxe uma maneira mais ampla de compreender e avaliar a DI, na qual é levado em consideração o contexto cultural em que a pessoa está inserida e suas particularidades na aprendizagem (limitações e capacidades). Ao discutir as capacidades pensa-se nas potencialidades do sujeito e não somente individualizam-se as barreiras para aprender.

No ano de 2007, foi considerada a necessidade na mudança da nomenclatura de retardo mental para DI nos Estados Unidos, quando também houve alteração no nome da instituição de AAMR para AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). A modificação na conceituação foi explicada como uma “[...] perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social” (ALENCAR, 2015, p. 21). Essa perspectiva

multidimensional é organizada em cinco dimensões que são: “[...] I: habilidades intelectuais; Dimensão II: comportamento adaptativo – a) habilidades conceituais; b) habilidades sociais e c) habilidades práticas; Dimensão III: participação, interações, papéis sociais; Dimensão IV: saúde e dimensão V: contextos” (ALENCAR, 2015, p. 21).

Há de se ressaltar que esse “[...] sistema multidimensional almeja superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo” (PLETSCH, 2009, p. 84). Assim, os níveis de apoio adquirem uma característica funcional que tem “[...] como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória. São eles: intermitentes, limitados, extensivos e pervasivos” (ALENCAR, 2015, p. 22).

De acordo com Carneiro (2017), as mudanças realizadas pela AAIDD são muito importantes por compreender a pessoa com DI em um universo multidimensional, valorizando os contextos em que o desenvolvimento humano acontece, pois ele não ocorre de maneira inata, é resultado do entrelaçamento entre o biológico e o cultural. Todavia, é interessante ressaltar que “[...] na concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD o foco ainda é o sujeito e suas limitações, por isso a necessidade de quantificar os limites e definir a intensidade e a modalidade de apoios” (CARNEIRO, 2017, p. 85).

No DSM-V, última versão publicada no Brasil em 2014, dez anos após o anterior, consta o termo DI “transtorno do desenvolvimento intelectual”, onde também compreende a explicação de funcionamento intelectual e adaptativo abaixo da média, iniciando, geralmente, no começo do desenvolvimento, abrangendo os domínios: conceitual, social e prático. O termo diagnóstico da DI equivale ao CID-11, e especifica a gravidade em: leve, moderada, grave e profunda (DSM-V, 2014).

Na versão anterior ao DSM-V, os diagnósticos do capítulo “Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência” passaram aos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, aqui a DI é englobada. E para “os critérios para Deficiência Intelectual enfatizaram que, além da avaliação cognitiva é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70), como na indicação da AAIDD.

O DSM-V define algumas características essenciais da DI, como: déficits em capacidades mentais genéticas, envolvendo avaliação clínica em que o resultado médio do QI apresente um valor de escore de cinco pontos abaixo do esperado (critério A), prejuízos na

função adaptativa diária, comparadas a indivíduos com características próximas (critério b), e a ocorrência inicial no período do desenvolvimento (critério c) (DSM-V, 2014).

Um fato importante desse instrumento de avaliação clínica (psicológica, neurológica e psiquiátrica) é que ela pode ser realizada de outras maneiras, como: informantes (familiares, professor, cuidador e etc.) e também com a possibilidade de se utilizar outras fontes, por exemplo: laudos educacionais sobre o desenvolvimento e informações médicas.

Araújo e Lotufo Neto (2014) nos explicam que as ideias apresentadas no DSM-V são expostas à comunidade behaviorista norte americana de maneira resumida, portanto é necessária atenção ao utilizá-lo, porque “[...] o uso de um diagnóstico elaborado através da observação topográfica de comportamentos não pode ser aceito como causal, pois não fornece informações acerca das variáveis controladoras desses comportamentos” (p. 68).

Semprini (1999) nos alerta a respeito da excessiva preocupação com o termo que não gere preconceito e que seja aceito pela comunidade. Isto leva-nos a refletir sobre as reais mudanças ocorridas diante de tantas modificações/transformações, como por exemplo, retardo mental/DM, sendo substituída por DI. A nomenclatura até pode ter sido modificada, entretanto, cabe um questionamento pertinente: as reais condições de vida mudaram?

Apesar da simples mudança na nomenclatura não alterar as reais condições de vida das pessoas com DI, ela apresenta um avanço na reflexão em relação à maneira discriminatória e pejorativa em que a sociedade se reportava a eles. Da mesma forma, ainda não é possível ter certeza de efetiva melhora na educação das pessoas com DI do estado do Paraná, somente pela alteração do nome de “escola especial” para “EEBMEE”, para isso, ainda serão necessários muitos estudos, em especial de cunho qualitativo.

Veltrone e Mendes (2012) pesquisaram a compreensão de professores e equipe técnica que trabalham com pessoas com DI a respeito da mudança na nomenclatura da referida deficiência. Na análise das falas, perceberam que os profissionais também pensam que a mudança até pode ser concebida como positiva, por levar em consideração o preconceito e estereótipos criados, porém, somente se vier acompanhada de reais mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais.

O que podemos compreender com pesquisas sobre a escolarização da pessoa com DI, em várias faixas etárias, estando em escola e/ou classe comum ou especial, foi que sendo conduzido por ensino sistematizado, aprenderam os conteúdos escolares, como mostrou: Shimazaki (2006), Shimazaki e Mori (2012a); Alencar (2015); Shimazaki, Auada e Menegassi (2016), Mori *et al.* (2017), dentre outros.

Como observamos em um breve recorte histórico, seja qual for à nomenclatura utilizada para o atendimento das PCNEEs com DI, o percurso deve ter como objetivo a aprendizagem escolar, porque entendemos que o conhecimento é um instrumento para a cidadania, e para que os alunos se apropriem dos saberes escolares são necessárias condições de ensino e aprendizagem favoráveis.

Mediante Veltrone e Mendes (2011), a mudança de nomenclaturas para as pessoas com DI deve abarcar aspectos: conceituais, estruturais, políticas e sociais. No Brasil, trilhou-se até então um trajeto de descompassos, talvez articular as tendências internacionais com as legislações e comunidade escolar, possibilitaria avanços. Todavia, é necessário considerar a realidade das escolas e professores, pois é nesse contexto que as ações são concretizadas. Especificamente sobre a DI, devemos levar em consideração que a concepção que obtemos a seu respeito sofre influência da conjuntura em que fazemos parte: social, econômico, político e cultural.

Diante do exposto, refletimos a respeito da maneira em que a sociedade se organizou para o atendimento escolar da criança na Educação Infantil, considerando especialmente os fundamentos responsáveis à organização didático-pedagógica, tendo em vista seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, questionamos como os jogos são citados nos documentos fundadores da Educação no Brasil? E como esse recurso metodológico pode contribuir no ensino e aprendizagem de crianças?

### 3. CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), fundamentado na iconografia, explica que no período medieval não existia o sentido de infância, fato que não significa que as crianças eram negligenciadas, mas sim uma ausência na diferenciação das particularidades do desenvolvimento infantil (ARIÈS, 2012). Por não haver consciência das particularidades infantis “[...] que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 2012, p. 99).

É a partir do século XVIII, com o sentimento de família que se percebe o conceito de infância se concretizando por intermédio da “paparicação”. Antes disso, as análises iconográficas não demonstram a existência de crianças de maneira diferenciada dos adultos, todavia, existe o entendimento da influência social de aceitação da paternidade na Roma Antiga e, da Igreja Católica em eventos e ideias que priorizavam matrimônio e pureza por meio do nascimento e das crianças (NIEHUES; COSTA, 2012).

A paparicação das criancinhas no meio familiar e a moralidade através da disciplina e racionalidade dos costumes “[...] viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 2012, p. 105). Com o sentido de família esses dois elementos foram associados a um terceiro “[...] a preocupação com a higiene e a saúde física” (ARIÈS, 2012, p. 105).

Em relação à Educação Infantil desse período, Andrade (2010) fundamenta-nos que:

De modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Com as influências do pensamento dos moralistas e da Igreja, nesse período, as crianças consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisariam ser vigiadas e corrigidas (ANDRADE, 2010, p. 49).

Essa educação priorizava o desenvolvimento da criança no meio social coletivo, aprendendo no trabalho e na convivência com os adultos, da mesma forma ao participar de jogos e, em geral, sofrendo a influência da religião Cristã. A visão biológica estava começando a ser ultrapassada, pois as crianças passaram a ser tratadas com suas particularidades, compreendidas como seres singulares.

Segundo Andrade (2010), com isso, a família centralizou-se em torno da criança, que antes era educada em meio à comunidade, e em seguida ficou a cargo unicamente dos pais para que possa receber seus bens, caso tenha. Nesse novo padrão de família burguesa, ocorre a separação entre as funções de gêneros: “[...] o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado” (ANDRADE, 2010, p. 50).

Kuhlmann Jr. (2005) fundamentado em Heywood explica que, produto de uma extensa história iniciada nos países protestantes do norte europeu, foi nos séculos XVII e XVIII que se começou a pensar em sistemas educacionais. Mas, foi ao término do século XIX e começo do XX que ficou caracterizada a mudança da escola como espaço para a atividade principal da criança. O autor também considera que “[...] é preciso estar atento para não se cair no polo oposto e considerar que essas crianças seriam felizes e independentes diante de uma relação de forças tão desigual como as que têm com os adultos” (KUHLMANN JR., 2005, p. 242).

Atualmente é exibida uma nova centralidade, marcada pela insuficiência inicialmente social e, com o passar do tempo jurídica, possibilitando assim sua utilização como instrumento de proteção-repressão. É enfatizado um sincronismo no tempo que leva do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e, ao mesmo tempo, do surgimento de instituições fundamentadas na proteção por meio do cuidar e do educar das futuras gerações (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Nos dizeres de Niehues e Costa (2012), hoje as crianças devem ser analisadas como seres histórico-sociais, influenciados por vários fatores, sejam eles sociais, econômicos, culturais ou mesmo políticos. Sendo um ser competente, tendo suas necessidades, sua forma de pensar e atuar, modos que lhe são próprios, muitas vezes floreados como um momento cheio de fantasia. Contudo, as ideias de infância variam conforme sua inserção social e cultural.

Sarmiento (2005) explica-nos as divergências entre os conceitos de criança e infância, necessários ao entendimento para não os limitar ao senso comum:

[...] contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Entendemos, assim, que infância tem um caráter referente a um grupo social, isto é, está destinada a referência grupal, coletiva e, ao referir-se a criança, é necessária a compreensão individual, aquele que pertence ao grupo, portanto, Kuhlmann Jr. (2005, p. 241) cita que “[...] é necessário, de fato, metodologicamente, evitar as interpretações generalizadas, que acabam por ajuizar que tais ou quais crianças tiveram ou não tiveram infância [...]”.

A palavra “infância”, geralmente utilizada para expressar uma etapa do desenvolvimento humano (do nascimento à puberdade), também pode significar um estado de ingenuidade. Essas ideias localizadas “[...] em várias línguas encontra-se inter-relacionado e articulado à origem etimológica da palavra *infantia*, proveniente do latim: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*” (PAGNI, 2012, p. 39). De tal modo, a origem da palavra “infância” expressa “[...] uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, mas, com maior frequência, em uma idade específica, diferenciada da adulta, na qual ainda não ingressou no mundo público” (PAGNI, 2012, p.39-40).

Assim, a *Convenção dos Direitos da Criança* (1989), promovida pela ONU e ratificada pelos países membros, como o Brasil em 1990, para assegurar as crianças como seres humanos frágeis e que precisam de cuidados especiais “[...] independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais [...]” (BRASIL, 1990), reconhece a infância como período compreendido até os 18 anos e após a maioridade abre-se a possibilidade de usufruto dos direitos civis.

No artigo 18, da convenção anteriormente citada, é enfatizada a responsabilidade da família e/ou representantes legais à promoção do desenvolvimento integral e à educação da criança, devendo o Estado prestar assistência a elas, criando instituições responsáveis a sua proteção. O parágrafo 3º enfatiza a responsabilidade dos Estados membros que “[...] adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus” (BRASIL, 1990).

Nota-se uma associação ao conceito de “infância” na *Convenção dos Direitos da Criança*, que leva ao término do período do desenvolvimento, também compreendido pela Educação Básica. Nesse momento, a pessoa já é capaz de responsabilizar-se por seus atos e, legalmente não está sobre a tutela de ninguém, portanto, preparado para as demandas econômicas da vida contemporânea, os mesmos ideais concebidos no sentido de família, a partir da criação da sociedade burguesa.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um documento nacional referencial à legislação infantil, nota-se uma contradição na compreensão do conceito de infância, pois no Livro I e “Art. 2º considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2016a, p. 11).

Especificamente no Brasil, a educação das crianças de até seis anos de idade chama-se Educação Infantil, e o Ensino Fundamental compreende dos seis aos quatorze anos<sup>41</sup>. Esta idade pode ser compreendida como uma demarcação biológica máxima para a pessoa abandonar sua condição infantil. Como muitos alunos concluem o Ensino Fundamental em idade superior aos quatorze anos, é possível considerar a inconsistência em utilizar somente esse critério referente à escolaridade como uma fronteira que marca a passagem da infância (ANDRADE, 2010).

Ao pensarmos em crianças, não é possível legitimamente apenas considerar as gerações mais novas, deve-se analisar a sociedade nas capacidades múltiplas de suas relações, pois é aí onde as crianças nascem e se estabelecem ao se asseguram como atores sociais, nas possibilidades diversas, da mesma maneira, na sua distinção mediante os adultos (SARMENTO, 2005).

Ariès (2012) explica-nos que desde o século XVII e XVIII pensa-se de maneira cartesiana a escola, primeiramente a especialização de acordo com as idades 5-7 em pequenas escolas e 10-11 anos nas classes pequenas dos colégios, e em seguida a especialização social, respectivamente. Portanto, “[...] de um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e do outro, os ricos foram separados dos pobres” (ARIÈS, 2012, p. 119).

Com esse sentimento contemporâneo de infância ela se torna um objeto de estudo, instrução e escolarização. De tal modo, as transformações no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças foram/são categóricos para o desenvolvimento do sentimento de infância, restando à escola a confirmação de instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, em defesa da transformação do futuro cidadão para as exigências atuais de responsabilizar-se por seus atos na vida adulta (NIEHUES; COSTA, 2012).

Diante do exposto, interessamo-nos em investigar especificamente como a Educação Infantil brasileira contemporânea foi/é abalizada para a instrução das crianças pequenas, considerando concepções sobre alguns aspectos legais, socioeconômicos e pedagógicos,

---

<sup>41</sup> O Ensino Fundamental de nove anos foi alterado de sete para seis anos de idade para o ingresso na escola, por meio da Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96.

destinados a esse período do desenvolvimento, apresentaremos algumas ideias na seção seguinte.

### 3.1. CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao se retratar de um país como o Brasil, onde no período colonial a mão de obra era basicamente negra e indígena escrava, vale recordar que tais crianças eram tratadas como adultas, portanto, produtivas. Já os filhos de brancos e ricos recebiam desde cedo muitos cuidados e oportunidades de educação culta. Nas instituições jesuítas, a educação “[...] das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo [...] Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras” (SAVALI; SAMWAYS, 2012). É possível analisar, a partir desse período, a origem da Educação Infantil desigual do Brasil.

A compreensão da infância como uma etapa do desenvolvimento humano impulsiona a partir dos séculos XIX e XX uma infância científica, por uma divulgação de informações em várias áreas, o que implicou em um conjugado de teorias e práticas que objetivavam desenvolver e cuidar de tal público. Deste modo, foram divulgados métodos higienistas<sup>42</sup> e de cuidados com as crianças, pois era esperado ao Brasil um país civilizado, que teria como fundamental em sua mudança ideológica a educação das crianças, como exemplo, têm-se investimentos em campanhas de amamentação e criação de creches e jardins da infância para o atendimento (ANDRADE, 2010).

Em um contexto marcado pelo êxodo rural e aumento da industrialização, era necessário que as mães de família fossem introduzidas no mercado de trabalho cedo, necessitando de auxílio no cuidado dos filhos ao terem que buscar sua subsistência (GUIMARÃES, 2012). Assim, de acordo com Moreira e Lara (2015), com a Lei do Ventre Livre em 1871 e pela ausência de políticas públicas, muitas famílias acabavam deixando seus filhos aos cuidados da caridade nas Casas de Expostos<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Na década de 1870, por cooperação internacional para prevenção de doenças, passou a ser um assunto de grande importância, influenciado pela educação popular, trazendo medidas preventivas e inspeção médico-escolar. O principal motivador era a diminuição da mortalidade infantil (MOREIRA; LARA, 2012).

<sup>43</sup> Entende-se por “Casa dos Expostos” a mesma finalidade de “Rodas dos Expostos”, anteriormente apresentada nesta dissertação.

Kuhlmann Jr. e Rocha (2006) identificaram de 1896 a 1950 nos relatórios das Casas dos Expostos<sup>44</sup> da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, aspectos relacionados à educação conferida às crianças abandonadas de zero a seis anos de idade. Em suma, sobre os bebês, o achado mais relevante encontrado está relacionado às crianças ficarem a partir de 1936 no berçário. Desde 1900, as crianças maiores eram direcionadas ao jardim de infância, e na década de 1940, houve mudanças com a vinda de profissionais da Educação cedidas pelo estado. A inspiração pedagógica mais utilizada associava-se aos centros de interesse de Decroly<sup>45</sup>.

Nesse período a família brasileira era regida pelo modelo patriarcal, onde era esperado que a mulher vivesse para o lar. No entanto, quando existia a necessidade do trabalho feminino e, conseqüentemente da inserção da criança na instituição infantil, esta era considerada como um depósito de crianças, entretanto, também tinha uma função social, designada “[...] a uma população em situação de subordinação. Por um lado, destinada às crianças pequenas e dependentes dos adultos e, por outro, dirigida às mulheres pobres e trabalhadoras, ambas vistas numa perspectiva de fragilidade e carência” (GUIMARÃES, 2012, p. 93).

Moreira e Lara (2012) explicam que, em meio a tal ocorrência, a esfera privada da Educação Infantil confere o termo pedagógico, indicando os jardins de infância para os filhos dos burgueses, em meio as ideias de Froebel<sup>46</sup>. E de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), ao mesmo tempo era esperada uma Educação compensatória para as crianças pobres. Sendo vista a criança filha de trabalhadores como:

[...] aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social, e não ao sistema educativo. Seu atendimento era de caráter assistencialista e sua concepção de criança era engendrada pela contradição de luta de classes (MOREIRA; LARA, 2012, p. 83).

Compreendemos que a Educação Infantil oferecida às crianças mostra-se no Brasil desde o início de sua institucionalização, como processos distintos para ricos e pobres, sendo

---

<sup>44</sup> “Casa dos Expostos” e “Roda dos Expostos” são sinônimos de “Asilo dos Expostos”, como está descrito no texto original de Kuhlmann Jr. e Rocha (2006).

<sup>45</sup> Nessa ideia a necessidade leva ao interesse. No relatório realizado pelas professoras, elas indicam a “falta de interesse” das crianças (KUHLMANN JR; ROCHA, 2006).

<sup>46</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) é natural da Prússia, possuiu relações laborais com Pestalozzi (1746-1827) e em 1837 abriu o primeiro Kindergarden (Jardim de Infância). Suas ideias estavam ligadas ao ensino infantil de maneira natural, como o desabrochar das flores do jardim (MOREIRA; LARA, 2012).

geralmente organizada de acordo com a realidade econômica do sujeito, administrando as desigualdades socioeconômicas.

Em 1942, com auxílio de organizações comerciais e industriais, houve a criação da Legião Brasileira de Assistência, prestando dentre os atendimentos, os de crianças pobres. A partir de 1974, ela tornou-se “[...] Fundação e propôs o Projeto Casulo, atendendo crianças de zero a seis anos de idade. Este projeto proporcionava às mães tempo para trabalhar e contava com baixo custeamento” (SAVALI; SAMWAYS, 2012, p. 57). Nota-se também, nesse momento, uma ausência da responsabilidade do Estado na concretização das ações referentes à Educação Infantil, necessitando da intervenção de outras instituições, também como a participação financeira da família, para que as mulheres conseguissem trabalhar.

A década de 1980 oficializa a Educação Infantil nas creches e pré-escolas, em uma conjuntura sócio-política em que prevaleciam as lutas populares contra atitudes ditatoriais. Desse modo, “os movimentos em prol do atendimento educacional para crianças de 0 a 6 anos se ampliavam tornando-se a creche e a pré-escola parte dos temas populares e agenda obrigatória dos movimentos sociais voltados para a criança brasileira naquele momento histórico” (LOPES, 2017, p. 28).

Diante dessa conjuntura, “a educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, constitui-se na primeira etapa da educação básica, o que significa que as instituições de educação infantil estão integradas aos sistemas de educação nacional [...]” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p. 32). Ela corresponde a uma etapa da escolarização básica e ao ensino escolar de crianças pequenas, isso está descrito na própria Constituição e art. 208 parágrafo “IV – educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2015a, p. 77).

Uma preocupação frente a isso é a não utilização do nome escola, tendo em vista as particularidades do desenvolvimento infantil nas primeiras idades, contudo, “[...] essa postura cria uma segmentação entre a educação infantil e outros níveis da educação básica e revela uma falta de compromisso com a continuidade da educação dessas crianças” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p. 32).

Nota-se um desencontro na história das instituições de Educação Infantil, “[...] de modo especial a creche, que atende as crianças de 0 a 3 anos. Se, atualmente, a creche é direito das crianças (desde a Constituição de 1988) e 1ª etapa da Educação Básica, essa foi uma conquista gerada na luta de diversos setores dos movimentos sociais” (GUIMARÃES, 2012, p. 93). No entanto, a Educação Infantil vem funcionando geralmente “[...] como

mecanismo de compensação social dos efeitos perversos do capitalismo (para substituir uma família ‘em falta’)” (GUIMARÃES, 2012, p. 94).

Perante isso, a deliberação do art. 60 e inciso XII, da Constituição Federal de 1988, permitiu a criação do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), determinando no mínimo 60% de recursos destinados ao pagamento de profissionais do magistério ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2015a). Com essa política econômica, a responsabilização financeira da Educação Infantil recaiu somente aos municípios, destarte, as vagas nas instituições desse tipo foram congeladas (MOREIRA; LARA, 2015), comprometendo o desenvolvimento escolar das crianças e, castigando os pais trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos durante a jornada de trabalho.

No ano de 1989, em meio à crise ocasionada pela dívida externa e em atendimento ao *Consenso de Washington*<sup>47</sup>, foram elaboradas ideias relacionadas às políticas de financiamento pelas agências de crédito internacional, com destino à América Latina por meio de um Estado Mínimo<sup>48</sup>. Um caminho a isso foi lançar a ideia de democracia como uma aproximação entre o Estado e a sociedade (MOREIRA; LARA, 2012).

Desse modo, na Emenda Constitucional Nº 14, de 1999, e deliberação do art. 2, houve a reafirmação somente do Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito (BRASIL, 2015a). Portanto, Educação Infantil não foi considerada como uma etapa obrigatória da Educação Básica, permanecendo a responsabilização à oferta de vagas dessas crianças, aos municípios.

Ainda hoje, nota-se que o número de vagas à Educação Infantil (principalmente dos zero aos três anos), tem sido deficitário, possibilitando maior vulnerabilidade às crianças mais pobres. Muitas vezes, “[...] os critérios estabelecidos para o atendimento, onde a seleção na maioria das vezes é por sorteio de vagas, na priorização das famílias com menor renda per capita, na comprovação de trabalho dos pais ou na proximidade da residência” (PASSOS, 2012, p. 108).

De acordo com Cossetin (2017), foi intensificada a discussão da questão da disponibilidade de vagas em estabelecimentos públicos, com a Resolução nº 06/2010 do CNE/CEB que trata da obrigatoriedade do atendimento à pré-escola, obrigando os municípios

---

<sup>47</sup> Fundamentado em Kuczynski e Williamson sobre o Consenso de Washington, Camargos (2004, p. 631) indica que ele foi uma lista de dez mudanças à América Latina para serem implantadas a partir da década de 1990, e que foi “[...] preparada em conexão com uma conferência sobre a América Latina em 1989, e patrocinada pelo Institute for International Economics, inclui os seguintes pontos: disciplina fiscal, redirecionamento dos gastos públicos, reformas tributárias, taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, financeira e dos investimentos estrangeiros diretos, privatização, desregulamentação, direitos de propriedade”.

<sup>48</sup> Estado Mínimo para o Social e Máximo para o capital, trazendo ideias de descentralização, privatização, focalização, etc.

a abrir vagas a esse público. A referida autora indica a mesma luta para crianças de 0 a 3 anos, explicando que não idealiza a frequência obrigatória a todas as crianças, porque isso deve ficar a critério da família, mas, deve existir “[...] o acesso (vagas), a permanência e gratuidade, em creches para aqueles que precisam, com trabalho efetivamente educativo” (COSSETIN, 2017, p. 276).

Mediante instaurações das legislações, outras políticas foram sendo lançadas. Apresentaremos a seguir o Quadro 3, referente às principais leis nacionais à Educação Infantil, ainda em vigência.

Quadro 3: Principais legislações vigentes referentes a Educação Infantil.

ANO	LEGISLAÇÃO	REFERÊNCIA ESPECÍFICA À EDUCAÇÃO INFANTIL	ORIGEM
1988	Constituição Federal de 1988	Art. 7 inciso XXV Art. 208, inciso IV Art. 211, par. 2º	Assembleia Nacional Constituinte
1990	Lei 8.069/9 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 53 inciso IV	Congresso Nacional
1996	Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Art. 4º inciso IV - Art. 11 inciso V - Art. 29, 30 e 31	Congresso Nacional
2000	Parecer 04/2000 - Diretrizes Operacionais para Educação Infantil	Todo o texto	MEC/CNE/CEB
2006	Emenda Constitucional nº 53/2006 - Alteração da idade de atendimento e implementação do FUNDEB na Educação Infantil	Artigos 7º, 30, 208 - Art. 60 Ato das Disp. Const. Transitórias	Congresso Nacional
2008	Lei nº 11.700/2008 – Garantia de vagas para Educação Infantil	Um único artigo para educação infantil e ensino fundamental	Congresso Nacional
2009	Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)	Todo o texto	MEC/CNE/CEB
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009 – Educação Infantil obrigatória e pública à pré-escola	Artigos 208, 211, 212, 214 - Art. 76 do Ato das Disp. Const. Transitórias	Congresso Nacional
2010	Resolução nº 06/2010 - Diretrizes Operacionais de matrícula na Educação Infantil	Artigos 2º e 4º	MEC/CNE
2013	Lei nº 12.796/2013 - Alterações na LDBEN	Art. 4º, 6º, 26, 29, 30, 31 e 62	Congresso Nacional
2014	Lei nº 13.005/2013 – PNE	Meta n.º 1 e, 17 (estratégias)	Congresso Nacional Participação de Fóruns e Conselhos de educação, mov. sociais, entidades representadas federadas, segmentos privados empresariais da educação e, organizações da

			sociedade civil formuladores de políticas
2016	Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância	Art. 5º e 16	Congresso Nacional
2016	Lei nº 13.306/2016 - Adequações ao ECA	Art. 1º e 2º	Congresso Nacional

Fonte: Informações adaptadas com base em Moreira e Lara (2012) e Lopes (2017), disponíveis em domínios públicos na internet como o site do Ministério da Educação e da Presidência da República.

O quadro anterior mostra, por exemplo, que o FUNDEB<sup>49</sup> foi incorporado à Educação Infantil somente em 2006, entende-se que nesse período compreendido desde a Constituição de 1988 até tal deliberação, passando-se 18 anos, era necessário que os municípios se organizassem com recursos próprios para manter tal seguimento educacional, ocasionando em grande parte das realidades um descaso com essa etapa da educação básica e, somente em 2009 houve a legislação que garantisse a educação de todas as crianças.

Savali e Samways (2012) consideraram que a política educacional brasileira estava se movimentando, no sentido de dar condições de acesso à educação escolar de todas as crianças brasileiras. Um início foi dado com a obrigatoriedade de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e da mesma forma, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que, garantiu a partir de 2016 todas as crianças acima de quatro anos com o direito a frequentar a pré-escola. Todavia, na LDBEN 9.396/96, ainda vigente, somente em 2013, por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, artigo 6º, que foi inserida nova redação referente ao direito da criança à pré-escola, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013c).

Observamos, ainda, na lei 12.796 de 2013, a nova redação que fundamenta a maneira como a Educação Infantil deverá ser organizada:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013c).

<sup>49</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substitui a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 o antigo FUNDEF.

Mesmo que tardiamente, o fato de orientar legalmente a etapa de escolarização na Educação Infantil, como ocorre nas demais, traz seriedade política a tal etapa escolar. Entretanto, Cossetin (2017) entende que o fato de não priorizar a Educação Infantil dos zero aos três anos, é produzido pelo ponto de vista do empresariado, das fundações, das ONGs e demais setores da iniciativa privada, que buscam a possibilidade de convênio entre o setor público e o privado e, além disso, tem-se o caráter particular da educação para as crianças pequenas com auxílio voluntário. Por conseguinte, com a destinação de recursos do Estado, na maioria das vezes, continuam a serem atendidas somente as famílias em extrema pobreza, permanecendo como indicado no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Lopes (2017) também especifica, em seus estudos, à organização do estado do Paraná com políticas educacionais descentralizadas em convênios de cooperação técnica com o terceiro setor, como “[...] Fiep, Sesi, Senai, Sistema Fecomércio Senac e Sesc, Instituto Walmart, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Telefônica Vivo” (p. 212), acrescentamos aqui as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial (EEBMEE), atendendo na instrução escolar referente à Educação Básica, nas quais possuem como mantenedora a APAE, uma ONG.

Moreira e Lara (2015) destacam que as políticas atuais objetivaram o início da retirada da ideia de assistencialismo. Portanto, o “Educar” e o “Cuidar” foram demonstrados nos documentos orientadores oficiais como elementos indissociáveis. Isto posto, é necessária a não fragmentação dessas ações nas práticas pedagógicas alusivas à Educação Infantil.

Por intermédio da Deliberação nº 02/2014 no estado do Paraná, é contemplando um terceiro objetivo, além dos indicados nos documentos federais, o “brincar” em conjunto ao educar e cuidar. Provavelmente, o acréscimo nos objetivos possa ter se efetivado pelo entendimento dos autores da legislação em associação à garantia do brincar em toda a prática pedagógica no ensino infantil (LOPES, 2017).

A partir disso, a seguir, consideramos importante para esta pesquisa investigar os principais fundamentos à organização pedagógica na Educação Infantil, para assim, elaborar compreensões a respeito do que é esperado ao ensino por intermédio do jogo e/ou do brincar no ensino infantil, como possibilidade metodológica as ações a serem efetivadas.

### 3.2. PRINCIPAIS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Ao pensarmos em crianças pequenas, é sempre importante ressaltar a necessidade constante em movimentar-se para que ocorra a compreensão dos fenômenos e objetos presentes no mundo. Nesse contexto, o brincar, também como o jogar, são ações que proporcionam o emprego das impressões que ela adquire sobre tudo. Logo, na Educação Infantil, torna-se imprescindível a utilização desses recursos metodológicos para ensino dos conhecimentos escolares.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>50</sup> (BRASIL, 1998) é um documento federal para orientar o trabalho docente na Educação Infantil. Nele, os eixos (conteúdos) são apresentados por faixas etárias (3-4 e 4-6 anos) para orientar a organização pedagógica (objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o educador e bibliografia).

No RCNEI, entende-se que uma forma de alcançar o desenvolvimento da criança, além de transmitir a cultura humana, se dá por meio do movimento, uma vez que esse eixo proporciona ao aluno a possibilidade de se expressar e comunicar, usando-se de gestos e mímicas faciais, além de interagir utilizando como instrumento o corpo (FERREIRA, 2010).

No eixo “movimento” é entendido que atividades motoras favorecem na internalização e externalização de sentimentos, revelando a cultura corporal de cada grupo social, servindo para aprendizado e significação do ser (BRASIL, 1998).

Todavia, sobre o “movimento” percebe-se:

[...] uma valorização das ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas nas crianças, podendo ser considerada uma visão desenvolvimentista piagetiana, com foco em parâmetros referentes a capacidades motoras das crianças, em cada faixa etária, e associada à evolução biológica corporal. Nesse sentido, a lateralidade, o equilíbrio e o desenvolvimento da coordenação motora seguem níveis esperados para cada faixa etária (FERREIRA, 2010, p. 29).

---

<sup>50</sup> O RCNEI é agrupado em três volumes. O primeiro é responsável pela *Introdução* ao documento. No segundo é apresentada a *Formação Social e Pessoal* nos eixos os processos de construção da *Identidade e Autonomia* das crianças são discutidos. O terceiro trabalha o *Conhecimento de Mundo* nos eixos *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*.

Assim, de acordo com Mello (2001) e Metzner (2004), os documentos fundadores da Educação Infantil, em especial o RCNEI, trazem um misto entre concepções de diversas teorias, porém, não discutem os limites teóricos dentre elas. Por exemplo, em relação ao movimento corporal, também apresenta a ideia muito importante de desenvolvimento integral, onde o jogo e a brincadeira são vistos como uma forma de linguagem que atribui significados, informação próxima às ideias da teoria histórico-cultural, que não é apresentada da mesma maneira que as concepções biodinâmicas de ensino do movimento corporal “[...] que, mesmo não sendo instrumentais, deixam de oferecer uma contribuição efetiva ao seu desenvolvimento, mas permanecem no nível apenas biológico, como é o caso das abordagens piagetianas” (FERREIRA, 2016, p. 161).

Os conceitos “Jogo” e “Brincadeira” são indicados como formas de ensino, de linguagem corporal, motivação, como meio de chegar a um fim. No eixo do “movimento”, encontra-se como um dos objetivos: “conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa” (BRASIL, 1998, p. 31). São vários conceitos importantes, contudo, esse referencial não orienta a ação docente de modo estruturado para conduzir a apropriação sistematizada de conhecimentos, a saber, na própria frase anterior, se tem o conceito de “jogo”, “brincadeira”, “movimento”, mas não se discute e instrui como abordá-los com as crianças.

Diante disso, Ottoni (2016) orienta-nos a respeito do ensino infantil, fundamentada na teoria histórico-cultural, ao explicar que:

[...] a criança é inserida em mundo e pouco sabe sobre ele. O que vê, sente e ouve está circunscrito às suas sensações e sozinha não identifica, discrimina e reconhece esses estímulos. Sozinha não sai de sua condição natural. Para identificar, discriminar e reconhecer esses estímulos, ou seja, para conferir inteligibilidade ao mundo que a rodeia e agir física e mentalmente no meio em que está, a criança precisa apropriar-se das significações dos objetos e fenômenos com os quais interage. Essas significações são os conceitos. Aos poucos, a relação da criança com a realidade deixa de ser meramente instintiva e passa a ser mediada pelas significações.

A apropriação ou internalização da significação de objetos e fenômenos requer da criança processos complexos de assimilação ativa da realidade. Nesse processo de assimilação, formar conceitos é apropriar-se do que está produzido socialmente. A matéria – o objeto ou fenômeno – torna-se ideia, ou seja, torna-se imagem psíquica, conferindo à criança a capacidade de evocar a matéria no pensamento, sem a presença direta dela (OTTONI, 2016, p. 86).

Para a criança aprender é necessário que seja tomada consciência da aprendizagem, ou seja, não é dependente somente do conteúdo, mesmo que “[...] estimulante aos sentidos, se novo ou habitual. Não depende sequer dos interesses, inclinações ou emoções existentes a priori no sujeito perceptivo, mas se este conteúdo se lhe manifesta como objeto para o qual está diretamente dirigida sua ação” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 120). No caso da Educação Infantil, a atividade principal geralmente será a atividade objetual manipulatória e/ou o jogo, entretanto, o objetivo central trabalhado, isto é, o “conceito”, será o objeto onde a atenção estará sendo dirigida.

Galperin (2011a) explica que as ações ocorrem, de início, materialmente, por via externa, para em seguida converter-se em “mentais”. As ações mentais são reflexos resultantes das ações externas. Para a transformação das ações em internas, são necessárias quatro etapas:

1. A formação da base orientadora da nova ação;
2. A formação do aspecto material dessa nova ação;
3. A formação de seu aspecto linguístico;
4. A formação desta ação como um ato mental (GALPERIN, 2011a, p. 81, tradução nossa)<sup>51</sup>.

Sendo assim, infere-se que para que a criança efetive a aprendizagem e ultrapasse os aspectos espontâneos, proporcionando maior desenvolvimento, deve ser levado em consideração o progresso de transformação das ações mentais, caso ela se movimente por si só, irá restringir o potencial psíquico do ensino escolar.

A lógica que se entende no referencial é que para “a formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apoia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização [...]” (BRASIL, 1998, p. 171), igualmente, não é necessária uma atividade estruturada a partir de impressões trazidas pelos alunos, pois isso ocorrerá conforme a criança cresce. Parece-nos que a ideia da Educação Infantil estaria mais pautada no cuidar e não educar de fato.

Essas concepções contribuem a uma confusão mental na criança e não na transformação de suas ações naturais, reflexas, automatizadas em funções psicológicas superiores. Para Galperin (2011b), as propriedades do desenvolvimento superior de ações mentais organizam as particularidades do pensamento verbal oculto, que provoca muitas

---

<sup>51</sup> 1. La formación de la base orientadora de la nueva acción; 2. La formación del aspecto material de esta nueva acción; 3. La formación de su aspecto linguístico; 4. La formación de esta acción como un acto mental (GALPERIN, 2011b, p. 81)

confusões na compreensão do pensamento e linguagem no momento em que é necessário entender a origem dos fenômenos existentes.

Não estamos defendendo uma escolarização precoce à criança, mas sim uma educação pré-escolar que a desenvolva integralmente, transformando suas funções elementares em superiores.

Destarte, consideramos importantes os conceitos cotidianos no ensino escolar, porque é uma forma de conhecimento comum, porém, é necessário avançar além das experiências para a apropriação dos conceitos científicos, pois “[...] os dois tipos de conceitos têm características diferentes e que não há como se apropriar de conceitos científicos seguindo os mesmos procedimentos com que se aprende os conceitos cotidianos” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 117).

À vista disso, na Educação Infantil, não é possível permitir as crianças aprender por si só, espontaneamente, pois assim, estaremos limitando-as a aprendizagem de conceitos comuns, “é preciso que o conceito esteja explícito para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 117).

Dessa forma, na Educação Infantil, para estruturar os conhecimentos que a criança visualiza cotidianamente, como por exemplo, animais, objetos, plantas e etc., passíveis de generalização mesmo sem a compreensão do significado da palavra, será necessária à contribuição de outra pessoa mais experiente, que tenha domínio do referido conhecimento, para que a criança consiga “[...] estabelecer novos nexos entre a palavra e o conceito, à medida que a palavra é abordada no interior de um sistema, alterando o seu nível de generalidade. Ela aprende a agir tendo o conceito como elemento mediador entre ela e a realidade” (OTTONI, 2016, p. 92).

Em relação ao currículo, a primeira proposta de caráter mandatório na Educação Infantil no Brasil foi publicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)<sup>52</sup>, em duas versões, a primeira em 1999 e a última em 2010. Nelas compreendem-se as relações entre DCNEI e RCNEI, e como deverão ser adotadas:

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de

---

<sup>52</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas (BRASIL, 1999b, p. 2).

Nota-se que o RCNEI é uma orientação pedagógica, ficando a cargo das secretarias de Educação decidir sua utilização, em contrapartida as DCNEI estão na esfera de nortear o trabalho, devendo ser seguidas por todas as instâncias responsáveis pela execução da Educação Infantil.

Segundo Amorim e Dias (2012), a primeira informação importante na segunda versão das DCNEI é a apresentação dos conceitos de currículo, criança e Educação Infantil, fato não contemplado em 1999. A concepção de currículo exhibe uma abrangência prática que indica a necessidade de articular conhecimentos espontâneos das crianças aos conhecimentos socialmente produzidos. No art. 4º a criança é reconhecida como sujeito de direitos, necessitando ser pensado no centro do processo educativo e conseqüentemente do planejamento curricular.

O art. 9 nas DCNEI orienta que é de extrema necessidade guiar o trabalho nos eixos da interação e da brincadeira, promovendo a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem ampla movimentação e expressão, favorecendo “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010a, p. 25). Concordamos com a indicação do trabalho na Educação Infantil ser permeado no eixo da interação e da brincadeira, tendo em vista que, segundo Vigotski (2007), é na interação social que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, e o jogo é a principal atividade da criança.

Em relação ao currículo da Educação Básica, a Lei nº 13.005 de 2014 que promulgou o PNE, também objetivou: “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014, p. 61). Diante disso, constitui-se no Brasil a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em 2017, recentemente, foi disponibilizada no site oficial da base a versão final, referente à introdução, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O capítulo introdutório da BNCC (BRASIL, 2017) a justifica como “[...] um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (p. 5). Da mesma forma, “[...] reverter a situação de exclusão histórica [...] como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria, [...]

os alunos com deficiência [...]” (p. 15-6). Para sua efetivação caberá aos sistemas de ensino e escolas “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (p. 19).

Amorim e Dias (2012) discorrem que está havendo um desencontro na elaboração de um currículo único, porque ao apresentar um referencial elaborado centralmente para ser seguido pelas instituições infantis, é a mesma percepção da própria elaboração do RCNEI que desconsiderou a produção anterior da COEDI, na primeira tentativa de organização pedagógica e curricular para a Educação Infantil. Um currículo único a ser seguido não leva em consideração todas as realidades, inserir a necessidade local como tema transversal, teoricamente, não contempla a todos, pois não estão partindo dos principais sujeitos envolvidos.

Esse é um tema que gera muita discussão, visto que se não existe uma unificação de conteúdos básicos a todos, não existem parâmetros para analisar como o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido. Entretanto, quando é criado um documento único a todos, cada realidade não é levada em consideração na elaboração da proposta para que de fato o ensino tenha significado aos sujeitos.

Também é indicado na BNCC para a Educação Infantil o que é proposto na DCNEI para as “[...] interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35). O fato de ser elencada a interação por meio da brincadeira, tanto na DCNEI, quanto na BNCC, são de grande relevância ao currículo infantil, tendo em vista que segundo Vigotski (2000), é interagindo com as pessoas mais experientes no meio cultural que se desenvolvem as FPS, sendo necessária a compreensão histórica do sujeito.

Na BNCC os objetivos a serem contemplados nessa etapa foram divididos em três grupos (0 – 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos e 5 anos e 11 meses), estando ressaltado que não é necessário segui-los de maneira rígida, levando em consideração as diferenças no ritmo de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

A ideia de agrupamento nos parece coerente, tendo em vista que são necessários procedimentos metodológicos para as instituições organizarem o trabalho pedagógico, além da abertura deixada para ajustes necessários, haja vista que as crianças possuem características diferentes na aprendizagem ao se desenvolverem.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados de acordo com os grupos etários e levam em consideração que:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Os *campos de experiências* são justificados por meio da DCNEI que preconiza os “[...] saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 38). Diante do exposto, foram apresentados cinco campos de experiências a serem contemplados nos currículos infantis: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Eles foram organizados de modo que “[...] um ou dois campos podem subsidiar o trabalho por certo tempo com uma turma, cujas crianças poderão ainda envolver-se com atividades de exploração de elementos integrantes da parte diversificada do currículo de uma unidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 86).

Em relação ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, existe a ideia de que “[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural [...]” (BRASIL, 2017, p. 38-9).

Ao estar inserida no ensino escolar, a criança passa a interagir com o professor não mais com a mãe, como o adulto responsável a contribuir para alcançar seus desejos. “É dele a responsabilidade de organizar e direcionar as ações educativas, é ele que tem formação específica para estabelecer as condições necessárias ao trabalho, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos” (OTTONI, 2016, p. 51-2).

Reconhecemos como relevantes às colocações apontadas pela BNCC para Educação Infantil, pois as diversas aprendizagens proporcionadas e estruturadas pelos campos de experiências são necessárias ao desenvolvimento das crianças, para que avancem além das experiências sensoriais, haja vista que em breve estarão exercendo a atividade escolar como

principal em sua rotina. O próprio documento apresenta ao final uma síntese de objetivos a serem alcançados para a transição para o ensino fundamental.

Diante do exposto, são comuns na BNCC, como também nas DCNEI, conceitos referentes à organização de práticas pedagógicas que contemplem os eixos da interação e da brincadeira, ou, simplesmente do brincar e/ou se movimentar, como é o caso do RCNEI. Concordamos que uma das melhores maneiras de atingir a atenção da criança na Educação Infantil é por meio do brincar, também encontrado no jogo, que é caracterizado como atividade principal da idade pré-escolar, segundo a teoria histórico-cultural. Deste modo, surge uma dúvida a ser respondida no capítulo seguinte: Como devem acontecer os jogos no desenvolvimento da criança, em especial com DI?

#### 4. OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: Um olhar na perspectiva da teoria histórico-cultural.

A atividade do jogo está situada em um contexto que necessita de significação, como exemplo, se tem a relação comum que é feita do brincar à criança<sup>53</sup>. Entendendo tal ação como um resultado das possíveis ações humanas<sup>54</sup>, encontra-se uma relação do sujeito com o mundo para a existência dessa atividade. Portanto, para introduzir a relação entre significados e jogos, citamos pressupostos da cultura lúdica para explicar que “[...] essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998, p. 105).

Diante disso, recorreremos às ideias de Kishimoto (1994), principal referência nacional nos estudos da Educação Infantil acerca de jogos, brinquedo e brincadeira, onde para tais conceituações, entende-se que:

[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança (KISHIMOTO, 1994, p. 111).

Nesse contexto, compreendemos que o objeto com o que a criança brinca é considerado o brinquedo, no caso da brincadeira é a ação que, em grande parte dos casos, o brinquedo é o suporte material, já o jogo é o todo, onde podem estar incorporados brinquedo e brincadeira, todavia, devem ser levadas em consideração as relações culturais as quais são interpretadas pelos sujeitos em suas significações.

Encontramos na criança as condições favoráveis da elaboração e desenvolvimento do jogo, principalmente para que na sociedade moderna atual a ação seja realmente lúdica, como é possível conferir na citação do historiador Huizinga (1994) a seguir.

---

<sup>53</sup> Como indica Huzinga (1994), os animais também realizam brincadeiras, todavia, sem consciência de suas ações enquanto brinca.

<sup>54</sup> Segundo Huizinga (1994), o jogo transcende as ações puramente humanas, tendo em vista que alguns animais também realizam os predicados do jogo, ele se situa em uma realidade autônoma.

“[...] 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, 1994, p. 228).

O ambiente simbólico do jogo, em que a criança acessa enquanto brinca, é a principal característica do jogo, na qual é transferida para um espaço imaginário e, mesmo assim, vive a realidade em que está inserida. O adulto também realiza essa transferência imaginativa, entretanto, como indicam os estudos históricos de Huizinga (1994), com algum objetivo intrínseco e com alguma necessidade pessoal, principalmente a partir do século XVIII, onde o verdadeiro jogo desapareceu. Hoje o que encontramos é um falso-jogo, sem o elemento lúdico da cultura.

Partindo dos pressupostos anteriores, adentramos a partir de agora nesta seção, apenas ideias relacionadas ao jogo realizado pela criança por meio da teoria histórico-cultural<sup>55</sup>, a qual é o escopo teórico deste estudo. Para tanto, entende-se segundo Leontiev (2016), que em sua filogênese jogar é uma atividade objetiva, estabelecida na percepção que a criança tem do mundo material dos objetos constituídos historicamente pela humanidade, sendo essa a principal diferença da ludicidade animal. Em idade pré-escolar, existe uma expansão no conhecimento dos objetos dos adultos, dessa forma, seu mundo objetivo está de maneira consciente expandindo-se. Como ainda não existem condições físicas, também não há atividade teórica abstrata, ela acontece somente lado a lado à ação. Existe na criança a necessidade de agir com os objetos que a cercam, e o domínio vem posteriormente à medida que interage e que é mediada pelos signos psicológicos, algumas vezes essa oposição na atividade lúdica<sup>56</sup> é resolvida por meio das representações possíveis no jogo.

---

<sup>55</sup> A THC teve início nos estudos do russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), que criticavam a psicologia estabelecida até o início do século XX, pois traziam confusões nas concepções de FPS com um olhar unilateral, incapaz de considerar o desenvolvimento histórico, observando apenas os processos naturais que proporcionam confusões entre: o natural com o cultural; o natural com o histórico, o biológico com o social (VIGOTSKI, 2000). Vigotski e seus colaboradores, dentre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), abriram várias frentes de estudos com objetivo de transformar o país após a Revolução Russa em 1917, para isso, com ideais marxistas, seria necessário transformar toda a população, para que obtivessem domínio total do processo de trabalho. Para tanto, os estudos discutiram: “[...] o desenvolvimento humano tanto na filogênese quanto na ontogênese; a origem das funções psicológicas superiores; a importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo; o avanço qualitativamente superior que ocorre no desenvolvimento do sujeito em decorrência das apropriações de aprendizagens intencionalmente planejadas, etc.” (LEITE, 2015, p. 48).

<sup>56</sup> Para o estudo da história do lúdico, sugerimos a leitura da obra *Homo ludens* de Huizinga (1994).

Assim, é na atividade lúdica que a criança utiliza objetos substitutos, de acordo com as reais relações que eles possuem para ela. No entanto, não é aceitável que ocorram variações dentre os objetos (JUKOVSKAIA, 1990; MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998), como exemplo, “ela está disposta a “[...] aceitar que a metade de uma vela seja o ursinho, que a vela inteira seja uma urso e que a caixa de velas seja a cama do urso. Mas a criança não aceitará uma variante na qual o ursinho seja a caixa e a vela a cama” (MUKHINA, 1995, p. 156). Isso ocorrerá, pois, os objetos utilizados como suporte ao jogo deverão obter relação entre si de funcionalidade, para que se aproximem das significações desejadas pelo participante, caso contrário sairá do ambiente simbólico criado pelo jogador.

Logo, um fator importante ao desenvolvimento dos jogos são as relações sociais que adultos e crianças sempre obtiveram na história da humanidade, ocorrendo pelas necessidades biológicas, quanto menor for a faixa etária. O afastamento da criança do mundo do trabalho, também pode ter contribuído para o desenvolvimento do jogo infantil como ocorre hoje, pois além das condições físicas, essa foi à única forma de participar das atividades coletivas (ELKONIN, 1998).

Sendo assim, os jogos que as crianças criam são ricos em conteúdo, geralmente, trazem sentimento de alegria a quem participa e, ainda tomam o papel de outra pessoa, comumente um adulto. Na maioria das vezes, ampliam criativamente os argumentos, surgindo na base do desenvolvimento da observação, memória, pensamento, sentimentos, imaginação, e etc. (JUKOVSKAIA, 1990).

O jogo possibilita uma grande contribuição no desenvolvimento da percepção visual e atenção. Isso ocorre, porque “no começo da idade pré-escolar, a atenção da criança se concentra nos objetos e nas ações de seu meio, mas a criança só se mantém concentrada até seu interesse desvanecer” (MUKHINA, 1995, p. 284). Ademais, “a relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico do comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

Nos jogos criativos, segundo Jukovskaia (1990), as crianças imitam o mundo que a rodeia, pretendendo participar da vida dos adultos. É na imitação que a criança reproduz as condutas humanas observadas nas ações materiais dos mais velhos, demonstrando na fantasia seu conhecimento do meio que a rodeia de forma ativa. Para tanto, os jogos sofrem influências para se manifestarem, estando dependentes da idade, particularidades individuais das crianças e a educação que recebem.

Já nos jogos dramáticos, Mukhina (1995) explica que aos três anos a criança passa por uma crise no desenvolvimento, proporcionando situações em que fica difícil entrar em um consenso com ela, pois aceita com certa dificuldade opiniões, isso acontece, comumente, quando o pré-escolar está avançando da atividade principal objetual para o jogo.

A atividade principal, quer dizer, a participação encontrada com mais frequência em cada fase do desenvolvimento, é caracterizada pela necessidade de dominação do brinquedo, e na pré-escola pela realização do jogo. Na fase pré-escolar a criança geralmente não brinca mais do que três ou quatro horas por dia, mas a questão da quantidade do tempo não é o que realmente importa. A relevância nesse caso seria a influência da atividade em conexão com as principais mudanças que estão ocorrendo, nas quais se desenvolvem os processos psíquicos, preparando o caminho para a criança se desenvolver da melhor maneira possível (LEONTIEV, 2016).

De acordo com Mukhina (1995), a próxima crise, na maioria das vezes, ocorre em torno dos seis e sete anos, quando o estudo começa a predominar como atividade. As contradições no desenvolvimento causadas pelas crises são importantes, uma vez que impulsionam o desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, fundamentados em Vigotski (2007), compreendemos que nem todos os jogos e brinquedos são prazerosos à criança, pois no final da idade pré-escolar, por exemplo, é comum que seja atividade analisada como apazível aquela em que o resultado seja interessante. É conveniente pensar que a brincadeira não preencha necessariamente a criança, mas analisando de forma mais ampla, o que importa é seu desenvolvimento geral, unindo o biológico ao cultural, respectivamente, funções intelectuais inferiores e superiores se desenvolvendo mutuamente.

Vigotski (2000) explica que o homem também chega às suas funções superiores pela necessidade de utilização dos instrumentos, que podem servir como órgãos artificiais expandindo suas capacidades. Um bebê de seis meses, por exemplo, já consegue empregar uma ferramenta sobre a outra, querendo alcançar algo, e entre dez e doze meses, resolve tarefas simples, as quais, alguns animais somente conseguem realizar quando adultos. Se limitarmos exclusivamente as funções psicológicas elementares<sup>57</sup>, deixamos o desenvolvimento humano restrito aos primeiros meses de sua vida.

---

<sup>57</sup> As funções psicológicas elementares, segundo Vigotski (2000), são processos biológicos caracterizados pelo imediatismo, pois restringem o desenvolvimento humano às respostas direcionadas por situações-problemas ao organismo, por meio de questões ligadas ao estímulo ambiental. Nas FPS há interação na atividade mediada pelos signos psicológicos e pela cultura.

Segundo Mukhina (1995), o conteúdo do jogo varia conforme a experiência, por isso, geralmente crianças mais velhas possuem maior variedade e duração em seus jogos. Os pré-escolares menores, na maioria das vezes, repetem as ações inúmeras vezes e o jogo surge de acordo com o objeto que possuem, gerando vários conflitos entre eles, trocando de papéis diversas vezes. Os de idade mediana possuem “[...] um caráter mais concentrado do que os atos dos menores. O conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas” (MUKHINA, 1995, p. 159).

Com base na literatura de Vigotski (2007), um fator que converge em todos os jogos é a presença de regras, posto que até mesmo quando puramente imaginários, eles possuem formas de regular o comportamento, fundamentados no conceito que previamente possuem. Um exemplo seria quando duas irmãs decidem brincar de irmãs, de acordo com o que conhecem sobre tal assunto, elas encenam a realidade, ou seja, fantasiam o que é verdadeiro com base nas condutas que possuem, criam de forma imaginária as regras do que uma irmã faz e não faz. Posteriormente, as regras vão perdendo o caráter puramente lúdico tornando-se visíveis, porém, nunca deixam de existir. A imaginação também não desaparece nos jogos de crianças mais velhas, porque quando é limitada a possibilidade de ação pelas regras explícitas, torna-se necessário imaginar outras formas de atingir o objetivo.

Elkonin (1998) explica que na Educação Infantil é conservada uma unidade interna em relação aos jogos com regras e de personagens e, somente ao final da pré-escola “[...] se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento” (ELKONIN, 1998, p. 396). O autor teoriza sobre uma tendência em que a criança parece estar preparada a ir à escola quando as regras ganham caráter convencional.

Fundamentado em Slávina, Elkonin descreve a importância da imaginação e como ela se procede no jogo:

Parecem-nos de substancial importância três aspectos da pesquisa de Slávina: primeiro, a demonstração experimental do papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas (ELKONIN, 1998, p. 251).

Dessa forma, acreditamos que a imaginação da criança está pautada no objeto com que opera e, é por meio dele, que será possível mudar o significado que ele apresenta para ela. Quando existe a utilização de brinquedos pré-estabelecidos, isso proporcionará ações

humanas, porém geralmente o papel social assumido é o fato primordial ao caráter lúdico da ação.

A autora Mukhina (1995) nos alicerça em relação a um aspecto importante no organização do ambiente simbólico do jogo. Ela explica o quão é importante a nomeação verbalmente das relações espaciais, geralmente em relação ao corpo ou a objetos. “Para que a criança consiga compreender e identificar as relações espaciais entre os objetos é de grande importância a atividade produtiva” (MUKHINA, 1995, p. 258).

A independência no jogo é uma das primeiras particularidades, até mesmo quando a criança não consegue desenvolver de forma ampla o conteúdo que ela escolheu e começou. Uma tendência nas ações das personagens que são escolhidas, normalmente, se mostra na imitação do adulto que o motivou, despertando seus sentimentos, além de estar ligado ao meio que a rodeia (JOKOVSKAIA, 1990; ELKONIN, 1998).

Na maioria das vezes, a criança pequena se interessa por ações isoladas, depois ela poderá compreender estar em um papel social, e de forma consciente atribui quais as atuações pertinentes do papel que está assumindo. Caso as características não apresentem os comportamentos adequados para o papel, outra criança rapidamente fala “não é assim que se faz” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014). Assim, Mukhina (1995) e Elkonin (1998) também atribuem características a dois períodos pertinentes aos jogos, atividade principal do pré-escolar, sendo:

Quadro 4: Desenvolvimento dos jogos na Educação Infantil.

<p><b>A motivação está condicionada a objetos que possibilitem expressar as relações sociais.</b></p> <p><b>Idade esperada:</b> De 3 a 5 anos</p>	<p><b>A motivação principal está centrada ao interesse nas relações sociais humanas.</b></p> <p><b>Idade esperada:</b> De 5 a 7 anos</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Operações dirigem o conteúdo e personagens à ação;</li> <li>2. Importância primordial na objetivação, sem necessidade de aplicação prática correta;</li> <li>3. Regras implícitas, obediência ao argumento;</li> <li>4. Permanece a necessidade no manuseio aos objetos, mas agora deve corresponder a sua aplicação correta;</li> <li>5. Tem-se como principal resultado a melhoria nas objetivações.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ações começam a expressar as relações sociais que lhe chama atenção;</li> <li>2. Maiores possibilidades de atuação por possuir mais experiências objetais;</li> <li>3. Características próximas ao papel assumido, portanto, maior preocupação com regras sociais;</li> <li>4. A organização das ações pode atribuir novos significados próximos à realidade vivenciada;</li> <li>5. Possibilidade de alternância nos papéis sociais assumidos;</li> <li>6. Regras explícitas começam a fazer parte das preocupações, quando não cumpridas, podem ocasionar conflitos.</li> </ol>

FONTE: Mukhina (1995), Elkonin (1998) e Marcolino, Barros e Mello (2014).

Existe ainda, segundo Leontiev (2016), uma diferença entre a operação e a ação, sendo que a operação nem sempre corresponde à ação. A operação corresponde aos meios em que a

ação é realizada, ou seja, as relações objetivas, e não simplesmente o objeto. Um exemplo é a brincadeira de cavalinho de pau. A criança usa um bastão para cavalgar no cavalo, imaginando a ação, porque na realidade ela não pode realizar essa atividade. A madeira nesse caso seria a operação e o cavalo imaginário a ação. Logo, “torna-se muito importante compreender que a criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos” (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

Essencialmente, “[...] no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando” (VIGOTSKI, 2009, p. 250). “Ao mesmo tempo, devemos desenvolver na criança a inteligência abstrata, lógica, somente na medida necessária para que possa adquirir as primeiras noções do saber científico [...]” (MUKHINA, 1995, p. 281).

A operação lúdica é também real, ela não é encarada como fantástica. A diferença de uma situação que não é uma brincadeira é puramente a motivação, a ação lúdica é encarada no psicológico independente do resultado, pois o que motiva sua realização não depende de resultado. A criança sabe do perigo e das características reais, porém quando possui liberdade e motivação, o objeto é somente um elemento para a ação, ela sabe dos riscos materiais, mas o que realmente vale é a ação que irá representar (LEONTIEV, 2016).

A esse respeito, Vigotski (2007) fundamenta-nos que os signos auxiliares proporcionam uma fusão entre o sensorial e a ação, possibilitando novos comportamentos que criam uma barreira funcional compreendida entre a ação inicial e final no processo de escolha. Dessa forma, a criança agora se movimenta com objetivo de realizar a operação previamente preparada. A utilização do sistema de signos reorganiza a totalidade do sistema psicológico, sendo o sujeito a partir de então, capaz de dominar seu movimento. O que ocorre é um deslocamento da percepção direta, em detrimento das funções simbólicas no momento de escolha. Esse processo é muito importante na aprendizagem, uma vez que “esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 27).

Assim sendo, quando a criança domina o objeto com o auxílio de um adulto, ela está, antes de tudo, conhecendo um material socialmente elaborado por meio de instrumento e internalizado posteriormente em signo (METZNER, 2004). Dessa maneira, o jogo torna-se excepcionalmente importante ao desenvolvimento psíquico infantil, uma vez que toda relação

objetiva e social do trabalho humano, tem como base a afinidade com os significados externos e internos que o homem produz, e nessa idade, somente por meio do lúdico a criança terá livre acesso.

Mukhina (1995) e Vigotski (2007) ainda afirmam que em idade pré-escolar, a criança já pode, com a ajuda do adulto, operar com signos, agindo não só biologicamente, mas com motivos sociais objetivados nesse meio. A utilização do signo acontece somente na dimensão psicológica, sendo assim, primeiramente no plano interpsicológico, posteriormente no intrapsicológico.

Da mesma forma, os signos psicológicos são de extrema relevância no desenvolvimento da criança, e durante o jogo existe a possibilidade de potencializá-lo, pois serão utilizados por toda a vida durante as interações sociais, em especial nas aprendizagens mais abstratas, como a leitura e escrita, proporcionadas geralmente pela escola. Vigotski (2000) relata que é na mediação entre objetos e pessoas que se emprega o signo, e ao utilizar-se da linguagem que são produzidos os sinais artificiais.

Nesse contexto, Luria (2016a) discorre que crianças pré-escolares ainda não possuem condições dinâmicas relacionadas ao nível de desenvolvimento cultural, também como, fatores fisiológicos do desenvolvimento da coordenação para apresentar formas organizadas de utilizar a escrita como forma de linguagem. Os rabiscos para eles representam a forma externa de imitar o adulto, dessa maneira, o ato suficiente funciona somente como um brinquedo, sem função específica de lembrar algo, ao passo que não trazem em seu significado um signo auxiliar para a memória (mnemotécnica), somente as recordações mais recentes da memória mecânica.

O autor supracitado também nos fundamenta, explicando que a criança de três a quatro anos, que consegue lembrar-se de seus rabiscos, possui uma escrita com função instrumental auxiliar, onde logo o desenho tornará uma escrita por signos, sem um tempo específico para que isso ocorra. Ele também indica a linguagem escrita como uma técnica auxiliar usada para objetivos psicológicos e, que tem utilização funcional de diversos signos “para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para retenção e transmissão das ideias, conceitos e relações” (LURIA, 2016a, p. 146).

Mukhina (1995), por sua vez, afirma que os primeiros anos de vida são de grande importância no desenvolvimento da linguagem verbal, podendo ocorrer um salto qualitativo, proporcionado pela interação social que favorece o ouvido fonemático, também como, o fortalecimento dos músculos faciais, língua e lábios. A criança elabora um comportamento

linguístico no uso das palavras ao perceber os objetos e fenômenos reais, e de maneira ativa a linguagem vai sendo aprendida.

Conforme desenvolve a capacidade de elaborar e utilizar um argumento complexo e planejar uma ação em conjunto com outras crianças, ocorre a necessidade de reconhecimento dentre os participantes, ajustando seus desejos e possibilidades (MUKHINA, 1995).

Então, a criança assume nos papéis ao mesmo tempo uma necessidade de operar sobre várias perspectivas, tendo em vista que ela atua em novas formas de comportamentos, porque ao mesmo tempo ela deve pensar como ser singular e, também como se fosse o outro, comparando-se a um diferente modelo. Ela vai aprendendo novas formas de relacionamento e constituindo sua própria conduta (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014). Zaporózhets (1987) também nos subsidia, trazendo a informação de que a orientação espacial e temporal atribuída por outra pessoa, que leva o aluno a movimentar-se e perceber o que está ao seu redor, proporciona avanços em sua consciência, levando-o a comportamentos superiores.

De acordo com as afinidades que as crianças possuem com as demais pessoas, elas irão representar durante suas brincadeiras, sendo este um fator fundamental ao jogo, que poderá ser expresso por ela de diversas formas, dependendo do contexto que ela estiver inserida e vivenciar suas experiências. As relações representadas nos seus jogos de papéis<sup>58</sup> podem ser tanto favoráveis, como a cooperação, atenção com as pessoas e etc., como negativas, como o autoritarismo, insensibilidade, dentre outros. O que irá influenciar em suas escolhas de atuações a ser protagonizadas será o contexto social em que a criança está inserida (ELKONIN, 1998).

Em relação às atividades práticas da criança pré-escolar, para que elas não sejam concentradas apenas na dimensão ambiental, limitando o desenvolvimento das FPS em funções elementares, Zaporózhets (1987), nos elucida que se for utilizado todo o potencial que o jogo oferece, por intermédio de diferentes formas de aprendizagem de maneira intencional, possibilita-se a formação e transformação de novos tipos mais elevados de atividade motora na Educação Infantil. E caso os novos movimentos ensinados, em que a criança ainda não os domina não se automatizaram, eles devem ser formados em algum outro contexto, em outra atividade, antes de serem utilizados na resolução de tarefas práticas.

Ainda em relação às atividades motoras, mas que envolvam músicas e verbalizações, as danças infantis, demonstram grande relevância, pois a percepção auditiva, muito importante na interação, e conseqüentemente na aprendizagem, não transcorre no espaço, isso

---

<sup>58</sup> Também caracterizados por Elkonin (1998) como jogos protagonizados, onde a criança assume papéis sociais na interação entre os pares.

é, onde se pode manusear, mas sim no tempo, algo que torna mais difícil sua identificação e comparação (MUKHINA, 1995). E “para o desenvolvimento da percepção auditiva é muito importante o movimento das mãos, dos pés e de todo o corpo. Reproduzindo com seus movimentos o ritmo da música ou verso, a criança aprende a dividir esse ritmo” (MUKHINA, 1995, p. 255-6).

Por intermédio da autoria de Zaporózhets (2011a), compreendemos que a percepção é um processo muito complexo, e por esse motivo inclui processos elementares e sensoriais, também como procedimentos mais complexos perceptivos e ações propriamente ditas. Aos sujeitos deverá ser oportunizado um desenvolvimento, em que suas percepções vão sendo atreladas a um reconhecimento como um protagonista em seu contexto sociocultural.

Vigotski (2007) argumenta que a percepção dos objetos reais, tipicamente humanos, se desenvolve desde muito cedo na criança, sendo não somente cores e formas, mas também significados. O objeto funcionaria em primeiro plano e o significado viria em seguida (objeto/significado), isso simboliza o fato da percepção humana não ser isolada, mas sim generalizada. O ponto crucial seria o momento em que o significado predomina o objeto (significado/objeto), como exemplo o cabo de vassoura tornando-se um possível cavalo, separado do conceito de cavalo real, mas isso só é possível com objetos que possam ser atribuídos os significados que se aproximem do uso da memória objetal inicial e real.

Nas crianças pré-escolares mais velhas, o processo é invertido, introduzindo a ação no local do objeto (ação/significado), ela desenvolve a condição de elaboração de significado, porém, dependente da ação, ela faz mais do que compreende que sabe. Também se pode chamar de jogos de enredo, pois a ação é reproduzida pela criança que atribui uma função humana em suas atuações. Nesse momento, os comportamentos são organizados como elas aprenderam que devem ser e colocados em prática, modificando-os durante o desenvolvimento da brincadeira, atribuindo novos significados, caso acredite ser necessário (LEONTIEV, 2016).

Na idade escolar, a criança possui a capacidade de inverter o significado sobre a ação (significado/ação), ela aprendeu o significado da ação e, quando quer, realiza seus desejos, permitindo que a realidade ultrapasse a experiência (VIGOTSKI, 2007). Jogos com propósitos duplos trazem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança, com um caráter moral ela pode trabalhar no plano mental para optar entre o individual e o coletivo de acordo com suas experiências sociais, tendo como exemplo: duro ou mole, onde existe a escolha de ajudar o outro ou se salvar (LEONTIEV, 2016).

Os jogos possibilitam situações que favorecem o desenvolvimento da linguagem, quando a criança sente a necessidade em interagir com o outro, ou manusear objetos, para atribuir suas significações, e segundo Luria (2016b) *apud* Vigotski, a atividade verbal “palavra”, que dá origem a todos os demais processos psicológicos reconstituídos, possibilitando atribuir significados. E nos constructos de Vigotski (2009), a ação é o princípio da linguagem, seguida da palavra que “[...] lhe parece o estágio supremo do desenvolvimento do homem comparada à mais suprema expressão da ação [...] A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2009, p. 485).

Vigotski (2009) evidência algumas características para o desenvolvimento da linguagem:

Quadro 5: Desenvolvimento da linguagem

FASE	CARACTERÍSTICAS
PRÉ-INTELECTUAL	As tentativas de comunicação (movimentos, sons e palavras) não possuem significado fixo. Os gestos ou palavras não exprimem um significado social pré-estabelecido, podem ter distintos significados.
PRÉ-VERBAL DO PENSAMENTO	Por meio de uma inteligência prática, mesmo sem dominar a linguagem a criança utiliza-se de movimentos e objetos para resolver problemas simples.
INTELECTUAL DA LINGUAGEM	Próximo aos dois anos de idade, a criança demonstra curiosidade em compreender os significados das palavras, ela começa a desvincular a necessidade na manipulação objetal, pois compreende que as palavras podem substituir os objetos. A criança inicia gradativamente a formação de palavras, aumentando as estruturas da língua, até que consegue formar frases para comunicar-se.

Fonte: Vigotski (2000; 2009).

Com base nas pesquisas de Mukhina (1995), as crianças pequenas adquirem inicialmente as impressões dos objetos pela percepção visual, e mais a frente, utiliza-se dos padrões sensoriais aceitos, ou seja, construídos pela humanidade para avaliar as diferenças dentre o mundo objetal. Zaporózhets (2011a) complementa-nos que, antes de qualquer aprendizagem, é necessário à criança formar a imagem mental do que irá aprender e isso se dá pela experiência objetal.

Assim, o jogo vai se desenvolvendo com a ação em segundo plano, mas separar o significado de objetos diverge da ação. Operar no significado de coisas leva ao pensamento abstrato, mas o desenvolvimento da vontade acontece por meio de escolhas conscientes, operando no significado das ações. A dificuldade concerne em mudança afetiva e não lógico-concreta, por isso, o jogo é uma contradição no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Igualmente, Mukhina (1995) traz a importância em realizar jogos que necessite construir algo, possibilitando à criança a compreensão das partes que compõe o todo e não

somente o geral, quer dizer, os contornos. Para isso, é necessário criar um modelo interno, operar na mente, através de um ato perceptivo. No início da idade pré-escolar, as operações perceptivas ainda possuem características da primeira infância, que dificultam a análise analítica dos objetos, algo que será necessário para reproduzir as propriedades individuais de cores, formas e as relações dimensionais.

Jukovskaia (1990), por meio de pedagogos marxistas, como por exemplo, Krupskaia, elabora formas de caracterizar os jogos das crianças em três formas:

- Reprodução de fenômenos que impressionam: Exerce nas escolhas de objetos que desempenham seu interesse e do homem que opera esse objeto, sendo mais comum na pré-escola (Maquinista e locomotora; veículo e chofer, piloto e avião);
- Jogos de papéis: Transformação da criança em adulto, desenvolvendo algum argumento com a necessidade de reproduzir a personalidade de quem está sendo representando (Viagens a países estrangeiros, piloto de avião, médico, dentre outros);
- Jogos dos fenômenos em imagens materiais: A criança reproduz em aspectos materiais o seu conhecimento de mundo e dos fenômenos ocorridos nele (Modelagem, construção e desenhos).

Como já verificamos, o jogo possui diversas funções no desenvolvimento das qualidades humanas, especialmente à criança pequena. O processo educacional na instituição escolar se mostra como uma das vertentes à formação das FPS, em especial na Educação Infantil, momento em que a criança apresenta um período crucial em sua humanização, conhecendo objetos humanos, atribuindo significados às coisas, desenvolvendo sua linguagem, pensamento e atenção, motivada pelo mundo do adulto. Dessa maneira, quais seriam os fundamentos teóricos histórico-culturais dos jogos educativos às crianças pré-escolares?

#### 4.1. JOGOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Jukovskaia (1990), é contraditória a ideia do jogo apenas de forma espontânea, garantindo às crianças um autodesenvolvimento, uma autoeducação e uma autoaprendizagem. Essas pedagogias exaltam a individualidade das possibilidades criativas,

menosprezando o desenvolvimento da massa de crianças, que não são burguesas. Para o trabalho pedagógico com as crianças, utilizando o jogo como um recurso lúdico e metodológico, é necessário partir dos fenômenos que lhes chamam atenção, por possuir um significado positivo a elas, em uma direção sistemática que objetive atividades educativas e formativas, desenvolvendo-as.

Diante disso, Vigotski (2007) expõe as zonas de desenvolvimento, primeiramente a real, que é a responsável pela análise dos ciclos aprendidos e concluídos. Já na zona de desenvolvimento proximal, é situado o que o aluno faz sozinho e o que ele ainda pode aprender com a mediação social de alguém mais experiente. Logo, pensamos que na Educação Infantil a aprendizagem escolar e de mundo estão no início, assim, a zona proximal é aquela que deve receber melhor atenção.

Uma vez que as crianças pequenas geralmente possuem pensamentos confusos, torna-se necessário compreender esses novos conceitos, entretanto de maneira estruturada, principalmente no ambiente escolar. Com a elaboração de novos conhecimentos, desenvolvidos simbolicamente pela sociedade, é possível se expressar por meio da palavra, juntamente com aspectos gerais dos objetos e fenômenos da natureza (METZNER, 2004).

Sendo assim, com o objetivo de verificar como as crianças organizam seus pensamentos, Vigotski (2001) estabeleceu após seus estudos, três momentos para a aprendizagem e desenvolvimento de conceitos: sincrético, complexos e conceitual.

Quadro 6: Formação de conceitos segundo Vigotski

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS		
SINCRÉTICO	COMPLEXOS	CONCEITUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais comum em crianças pequenas, tendo em vista que aprendem, geralmente, por via sensorial. Logo, vão formando a imagem agregando informações de maneira desorganizada e isolada, pois ainda não sabem definir o significado da palavra.</li> <li>• Em um segundo momento, a criança mostra-se com um pensamento instável, agrega uma única informação física ao criar categorias aos conceitos.</li> <li>• A seguir, como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse período, comumente, caracteriza-se por iniciar-se na pré-escola e perdurar até o início da adolescência. A criança tem um desenvolvimento em que a atenção começa a organizar as características dos objetos em quatro momentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Associativo</i>: A imagem psíquica é mais coerente, portanto, a criança começa a utilizar-se da palavra para categorizar diferentes objetos em um mesmo grupo.</li> <li>✓ <i>Coleções</i>: A criança compreende a função dos objetos, agrupando-os de maneira complementar.</li> <li>✓ <i>Complexos</i>: Ao agrupar diversos objetos, cria-se no pensamento da criança uma instabilidade caso haja alteração nas características, especialmente, entre início e fim da classificação.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O pensamento por via conceitual, esperado para estar formado até a adolescência, é, especificamente, o momento em que o emprego dos conceitos ocorre de maneira consciente, ou seja, as palavras são utilizadas generalizando as informações. O pensamento conceitual é organizado em: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Conceitos cotidianos</u>: Formados de maneira espontânea, ou seja, de baixo para cima, parte da experiência prática, porém, a abstração é incompleta, não sendo generalizada corretamente.</li> <li>▪ <u>Conceitos científicos</u>: São formados sistematicamente, possibilitando mobilidade lógica,</li> </ul> </li> </ul>

<p>uma combinação de elementos, a criança associa características próximas aos objetos, entretanto, não consegue dissociá-los.</p>	<p>✓ <i>Difusos:</i> Existe uma interpretação equivocada dos conceitos, formando pseudoconceitos, por meio de generalizações de modo subjetivo, as características são próximas, porém, não exatas. Muitas vezes existe o domínio fonético da palavra, mas não a compreensão e abstração correta.</p>	<p>tanto do conceito para os objetos, quanto o inverso. Há a sistematização das informações via educação escolar, de forma hierárquica, complexa e consciente, não necessariamente relacionada à experiência prática.</p>
--	---	---

Fonte: Vigotski (2001; 2009)

Observando o Quadro 6, compreende-se que crianças pequenas, em idade pré-escolar, possuem indicativos para formarem conceitos nas fases: sincrética e complexos. Isso ocorre, porque ainda estão aprendendo a nomear os objetos e suas funções, e com o passar do tempo, nas interações e mediações, vão organizando as informações por meio da aprendizagem conceitual, especialmente na educação escolar, que tem a função de sistematizar os conhecimentos do mundo cotidiano.

Ainda tendo como base a literatura de Vigotski (2009), para que ocorra a formação do conceito de maneira mais abstrata, primeiro são necessárias que se desenvolvam as FPS. Galperin (2011a) completa que, o importante não é o resultado final da assimilação, pois cada sujeito forma um caminho único. E a execução de atividades práticas, juntamente com a linguagem, tanto a “linguagem externa quando a interna”, proporcionam colocar em exercício a ação em seus níveis fundamentais de formação, desenvolvendo-a em habilidade.

Mukhina (1995) conclui que, após as ações práticas externas, formam-se na criança as ações internas, com as quais ela examina o objeto e, “a formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é são atos psíquicos” (MUKHINA, 1995, p. 44). Vigotski (2007) enfatiza que a memória no início da infância é uma das FPS centrais, onde em torno dela se constitui as outras funções. A criança pensa com conceitos lógicos e por lembranças concretas, e para refletir depende primeiramente de sua memória.

Prado (2007) nos auxilia com as explicações de que, dentre as FPS, a linguagem possui grande importância na idade pré-escolar, uma vez que são nas interações sociais ocorridas por meio de atividades mediadas pelo seu uso que ocorrem as transformações das funções elementares em superiores. Ela não é o único fator no desenvolvimento do ser humano, embora seja o de maior impulso.

E, ao serem atribuídos significados pela linguagem, em especial a verbal, as funções elementares não desaparecem, são incluídas novas estruturas funcionais, sendo essas as superiores. Elas são a chave que liga o processo do desenvolvimento humano, pois o

biológico importantíssimo, somente funciona de maneira superior e humanizada através das FPS (VIGOTSKI, 2000).

Compreendendo a importância das FPS na aprendizagem da criança, onde a formação do conceito é dependente de um processo de desenvolvimento cultural, o qual irá transpor apenas a captação sensorial, iremos apresentar um quadro com informações estruturadas com o avanço das funções psicológicas elementares em superiores.

Quadro 7: Desenvolvimento das FPS: Percepção, atenção e memória.

<b>PERCEPÇÃO</b>	<b>ATENÇÃO</b>	<b>MEMÓRIA</b>
<p>A percepção ocorre estruturadamente, por meio de um padrão de estímulos sensoriais, e para serem acomodados corretamente, necessitam do máximo de condições possíveis, para que a mente apresente a melhor discriminação possível dos objetos e fenômenos do mundo.</p> <p>✓ Sensação: Traços parciais dos objetos.</p> <p>✓ Percepção: Síntese dos objetos por meio da ação.</p>	<p>A atenção é uma função muito importante ao ser humano para que a imagem do objeto seja formada no plano mental. Por meio da linguagem somada à ação, que a criança cria os modelos, atentando-se de maneira voluntária. Em torno dos dois anos, a linguagem do adulto, começa a regular o comportamento. Com aproximadamente dois anos e meio, a criança é capaz de orientar-se pela linguagem do adulto.</p> <p>✓ Atenção involuntária: Orienta-se apenas aos seus desejos.</p> <p>✓ Atenção voluntária (arbitrária): Orientada por meio externo e a seguir interno.</p>	<p>É por meio da memória que é possível evocar aquilo que foi sentido, percebido e empregado a atenção. A criança pequena se recorda de palavras por necessidades, entretanto, conforme cresce, utiliza a linguagem para explicar os elementos a sua volta, os traços dos objetos.</p> <p>✓ Crianças pequenas: Na pré-escola, utiliza a memória para generalização e abstração, não de maneira voluntária.</p> <p>✓ Aprendizagem: Por meio da escolarização e sistematização dos conceitos, a memória é socializada, passando a tornar-se voluntária (arbitrária).</p>

Fonte: Mukhina (1995), Vigotski (2000, 2001, 2007).

As funções superiores devem levar a linguagem, por exemplo, a ser significada usando a palavra, em contraposição a fala egocêntrica; no reconhecimento de signos; no conhecimento de cálculos; organização do sistema nervoso central no processo de atenção, organização da memória natural (mnemônica) de forma técnica, como a escola faz na mnemotécnica, dentre outras (VIGOTSKI, 2000).

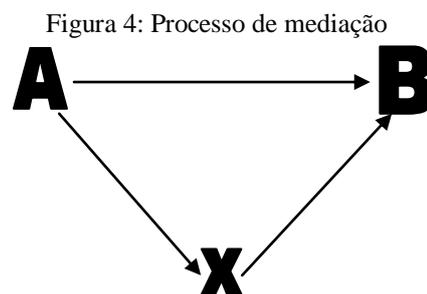
Galperin (2011a) descreve que a efetivação da ação desconectada da generalização simultânea e sistemática proporcionam as análises dos objetos, fenômenos e atividades de maneira inconclusiva. Dessa forma, a linguagem oral sem os aspectos materiais, convertidos em respostas às exigências do ensino, além de necessários, assegura a consciência, e

permitem a regulação na mediação do professor, para que seja apreendido o conceito o mais próximo do que se espera.

Ao abstrair dos objetos e fenômenos as principais características, e categorizá-las nos conceitos científicos, de acordo com Vigotski (2001), compreendemos que o raciocínio-lógico prevalece em termos conceituais na imaginação, pois a criança ou adolescente, ao pensar hipoteticamente, organizando as informações aprendidas, antecipa de maneira consciente e harmônica a produção de conhecimentos, em um processo mediado pelo uso da linguagem.

Dessa forma, Basei (2008) cita que o contexto histórico-cultural, onde a instituição escolar se encontra, é influenciado por relações de interação, sendo na intervenção pedagógica intencional que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem entre os envolvidos. Existe, assim, uma necessidade em proporcionar aos alunos estímulos artificiais e auxiliares ao desenvolvimento, e na Educação Infantil isso não seria diferente, uma vez que esse nível de ensino deve ser um espaço socioeducativo que permita que a criança acesse elementos culturais, além das experiências importantíssimas com os demais alunos e a mediação do professor. A escola deveria objetivar, deste modo, desenvolver e formar conceitos para a compreensão e intervenção no mundo.

No momento em que a aprendizagem acontece de maneira direta, ocorrem conexões neurais imediatas, por meio do conceito significado, mas quando acontece mediado por outra pessoa mais experiente, como o professor, por exemplo, forma-se um vínculo associativo que conduz o desenvolvimento ao mesmo resultado, porém, por um caminho diferente. Esse processo é chamado de mediação social (VIGOTSKI, 2000).



Fonte: Vigotski (2000)

Nesse contexto, percebemos o jogo como um fundamental instrumento de ensino na pré-escola, deve ser utilizado na mediação social para atingir a aprendizagem da criança, desenvolvendo-a. Diante do exposto, Jukovskaia (1990), ao revisar estudos de A. M. Gorki, N. K. Krupskaia e A. S. Makarenko, corrobora com a ideia de que a criança sente a necessidade em jogar, entretanto o jogo somente pode ser usado como um meio de educação

se os objetivos do ensino são planejados de forma clara, e levar em conta a personalidade da criança.

Diante disso, Vigotski (2000) apregoa que é comum no comportamento da criança pré-escolar a imitação, como um dos desdobramentos das relações entre os homens, funcionando como mecanismos fundamentais em mudança da própria personalidade enquanto vai interagindo. Sendo que ela se forma quando a pessoa entende o que é para si, por meio do que significa aos outros.

Os jogos no âmbito escolar necessitam de planejamentos que considerem o que as crianças significam para o adulto, por isso é de grande importância um trabalho pedagógico consistente que tenha um objetivo em comum para professor e aluno. Assim sendo, Jukovskaia (1990) organiza duas linhas que devem ser consideradas:

- A base dos jogos realizados pelas crianças deve ser organizada em atividades planejadas.
- Os conhecimentos e habilidades obtidos em uma série de atividades programadas serão utilizados pelas crianças em outros jogos, para resolver tarefas cotidianas.

Compreendemos, desse modo, que é interessante no ensino pré-escolar a utilização de atividades planejadas por meio do jogo, e que elas tenham como objetivo desenvolver as FPS das crianças, uma vez que o momento do desenvolvimento ao qual elas passam é propício a isso, para que nos próximos anos tenham condições psicológicas de estudo. Todavia, é necessário lembrar que com crianças pequenas, o planejamento escolar deve conter atividades em que os alunos estejam em ação, porque é se movimentando que eles se comunicam e assimilam os conhecimentos.

E é pelo trabalho e pela linguagem como instrumentos que ocorre o desenvolvimento cultural, por meio das relações entre os humanos. Com a natureza significada, ocorre à compreensão dos pensamentos elaborados, mediados pelas ferramentas e signos, havendo a regulação das ações motrizes. Desenvolvendo-se, o homem aprimora também suas FPS, ocasionando um equilíbrio consciente das atribuições motoras (SCHARDONG, 2015).

Logo, Zaporózhets (1987) discorre que a criança conscientemente vai dominando novas formas de movimentos, isto é, o desenvolvimento das suas habilidades motoras não provém somente de forma espontânea. Isso está incluído na transformação mais ampla do contexto da atividade e depende das exigências, antes de desenvolverem os motivos que os levam a agir, o que é realmente importante é o processo e não somente o ato.

Assim, o movimentar-se é sempre pensado e possui, por excelência, um caráter prático diário, como por exemplo, utilizar o lápis, comer, vestir-se, e etc., que também objetivam desenvolver na criança ações internas, tendo em vista que é necessária análise do objeto, sua constituição e função. As ações internas constituem-se em “[...] operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos” (MUKHINA, 1995, p. 44). Quando a criança propõe-se saltar em um espaço determinado, isso não representa somente um movimento, pois é necessário a ela calcular distância, altura, analisar suas condições físicas, recrutando os grupos musculares necessários à execução. Mukhina (1995) descreve essas ações de orientação (preparação) necessárias ao salto (execução):

À fase preparatória segue-se a fase de execução – o pulo, a ação prática. A fase de cálculo, de orientação, prévia ao pulo, manifesta-se com clareza sobretudo na criança, que ainda não sabe pular muito bem. Uma criança de 2 anos está em cima de um muro, hesita por um bom tempo e olha para baixo enquanto diz: “Como pula!” Por fim não se decide, dá uma volta de 180 graus e desliza lentamente até o chão... As crianças maiores, em condições normais, reduzem ao mínimo a fase de orientação e o observador não percebe. Mas quando surgem novas condições vemos como a situação se divide entre a etapa de comparação da tarefa com forças que possui e a meticulosa preparação para realizar a ação (MUKHINA, 1995, p. 44-5).

Refletimos que são necessárias às crianças, na Educação Infantil, atividades relacionadas à motricidade que objetivem novos desafios e que a fase de preparação seja realizada o máximo possível. Já aos alunos que apresentam condições intelectuais e físicas especiais, são imprescindíveis adaptações, mas que também necessitem de preparação, para que ele compreenda os objetivos do que lhe é proposto e pense nas ações práticas necessárias. Logo, torna-se interessante ao professor planejar atividades relacionadas à motricidade que não objetivem apenas desenvolver habilidades motoras, mas sim, ações de orientação e formação/transformação de conceitos, para que os movimentos se tornem atos conscientes.

Nesse contexto, o ato motor por si só depende de muitos fatores, em especial a aptidão física que deverá ser desenvolvida para uma atuação motora superior, mas o movimento coordenado, dentro de um espaço, atingindo um objetivo na tarefa, deverá ser proposto e demonstrado por outro que ensine e proponha desafios, contribuindo em especial ao desenvolvimento psíquico (ZAPORÓZHETS, 1987, 2011b).

Também se torna necessário considerar a sistematização dos conhecimentos em relação ao corpo da criança pequena, pois ele é seu ponto de partida, em que compreende as direções, por exemplo. Sendo “ajudada pelo adulto, aprende a distinguir sua mão direita, com

a qual realiza suas principais ações [...] Tendo a referência da mão direita, a criança define outras partes do corpo [...]” (MUKHINA, 1995, p. 257).

Destarte, o estudo de Schardong (2015) analisou o emprego de atividades puramente motoras, com objetivo principal na formação de habilidades motoras, sem reflexões que conduzam ao desenvolvimento do pensamento de forma superior. O autor entende que isso não contribui à formação intencional psíquica, capaz de levar à humanização conscientemente, reproduzindo as desigualdades do sistema capitalista, como a classe dominante deseja, porque as relações sociais de dominação permanecem como estão.

Ferreira (2010) analisou, com base na teoria histórico-cultural, a formação do conceito de movimento corporal, estudando com os alunos as partes do corpo, o equilíbrio, suas funções, relações e emprego em situações cotidianas e esportivas, por meio das aulas de Educação Física na Educação Infantil. Os dados permitiram observar que grande parte das crianças avançou na compreensão do conceito, levando em consideração o contexto social de cada uma; o lúdico; a dependência das condições teóricas do professor e estruturais do ambiente de trabalho; e o conceito que deve ser trabalhado de forma mais ampla.

O professor na pré-escola deve verificar o que chama a atenção de seus alunos, o que eles com frequência reproduzem ou os motiva, e assim planejar as atividades de ensino. No entanto, o planejamento deve almejar que o discente transforme constantemente suas formas superiores de pensamento, pois realizá-las sem sentido ou de modo superficial não garante a aprendizagem e desenvolvimento cultural.

O planejamento deve contemplar o desenvolvimento da linguagem, porque quando a criança a desenvolve aprende também a organizar novas formas de sua percepção, atenção e memória. Para que isso ocorra, Luria (1991) explica que, diferente dos demais animais, as atividades humanas ligadas ao trabalho são aprendidas, e não somente um estímulo genético automático, pois se assimila por formas mais complexas, ocasionando reflexões a respeito dos objetos do mundo exterior. Assim, se tem a capacidade de tirar suas conclusões de acordo com suas observações, deduzir, conquistando novas potencialidades de pensamento.

Quando a criança ainda não compreende o significado das palavras, talvez por limitantes nas qualidades psíquicas, torna-se muito importante a interação com o adulto por meio da linguagem verbal, já que é no pré-escolar que se desenvolve o ouvido fonemático, ou seja, estruturas no aparato auditivo que começam a perceber a intensidade, volume, ritmo, duração e timbre no conteúdo da voz, mais adiante auxiliarão na compreensão das palavras (MUKHINA, 1995).

O desenvolvimento histórico-cultural funciona em duas linhas que se entrelaçam ainda na primeira infância, com falhas em uma delas, o processo de humanização torna-se comprometido e, sem a mediação social, as funções humanas se limitam as elementares, ou seja, comum às outras espécies. Prado (2007) entende que o ser humano possui a base biológica elementar, sendo em especial o cérebro e, que sozinho ele não é capaz de desenvolver as funções superiores, para isso é necessária principalmente à linguagem.

As funções psicológicas superiores estão, dessa forma, interligadas, não sendo possível dissociá-las, nem as movimentar sem o uso da linguagem significada e ressignificada. Os primeiros anos da vida são fundamentais para esse desenvolvimento, como já observamos anteriormente, sendo os jogos, de maneira geral, importantíssimos por contribuir de modo exponencial para que linguagem e argumentos sejam, pela primeira vez, significados e desenvolvidos.

Diante disso, refletimos se os jogos são instrumentos importantes ao desenvolvimento cultural, como eles se desenvolvem no processo educacional de crianças com deficiência intelectual?

#### 4.2. JOGOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os jogos educacionais para crianças com deficiência intelectual estão sofrendo grande influência de um tradicionalismo e uma posição hoje ultrapassada. Encontra-se em turmas de Educação Especial maneiras estereotipadas de trabalho pedagógico, ocasionando nos alunos desinteresse, fator que nega o potencial do aluno (RIBEIRO, 2011).

Vigotski (1997) cita que o aspecto clínico pode restringir o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (DI), observando a limitação como dificuldade e não um processo. Inicialmente a DI parecia um problema para a escola burguesa, planejando objetivos puramente negativos, selecionando os alunos que poderiam estudar e aqueles que não deveriam aprender, restringindo o potencial dos alunos com dificuldades na aprendizagem. As abordagens qualitativas mensuradas por testes, como um exemplo Binet, não observam as possibilidades de aprendizagem, somente os ciclos de aprendizagem já concluídos.

De acordo com Ribeiro (2011), são vários os fatores que contribuem para que ainda existam na escola essas barreiras. A autora reflete sobre uma necessidade de discussão acerca

do tema, mas também percebe que existem esforços isolados por parte de diversos professores, porém, sem um necessário respaldo científico “[...] para documentar e divulgar suas atividades, compartilhando-as com a comunidade, o que produziria efeitos mais conscientes” (RIBEIRO, 2011, p. 150).

Para Mukhina (1995) e Vigotski (1997), qualquer situação que explique aparentemente a criança em caráter de atraso em seu desenvolvimento, depende de muitas condições psíquicas. Averiguar as causas é o principal problema da psicologia infantil, não se propondo apenas encontrá-las, mas sim quais influências sofrem e, desse modo, como superá-las.

As crianças com acentuadas irregularidades no desenvolvimento não são a regra, são a exceção. *A psicologia se interessa sobretudo pelas regras. Sem elas é impossível entender as exceções. Por isso, uma das principais tarefas da ciência não é destacar as circunstâncias particulares do desenvolvimento, mas destacar o significado das condições gerais, graças às quais a criança se converte em pessoa e sem as quais é impossível o desenvolvimento normal* (MUKHINA, 1995, p. 36).

O trabalho com crianças com deficiência não deve se pautar nos aspectos negativos da aprendizagem e desenvolvimento, mas sim nas causas e na superação que é possível por meio de trabalho pedagógico adequado.

Com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski nos suscita que “o jogo vivido pela criança deficiente mental<sup>59</sup> permite a redução desta distância e a revisão do papel do professor, porque, para que ele seja realmente um mediador, um articulador, ser-lhe-á exigido muito estudo, coerência e comprometimento” (RIBEIRO, 2011, p. 152) para ampliar a proximidade entre o conhecimento escolar do aluno com DI e o potencial metodológico oferecido pelo jogo.

Mencionando Goffi e Mori (2010), ao investigar a interação entre alunos da Educação Especial e da classe comum, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, encontraram que a maioria dos discentes não interagem com os do ensino regular de maneira efetiva. Desse modo, entendem que possivelmente as brincadeiras dos sujeitos reproduzem as características da sociedade capitalista, naturalmente desigual e excludente, não contribuindo de forma efetiva à inclusão. As autoras sugerem a realização de estudos que contemplem os jogos e brincadeiras de forma coletiva, objetivando o desenvolvimento de conceitos científicos e a interação social.

---

<sup>59</sup> Permanecemos com a nomenclatura original do texto, no entanto, para esta pesquisa adotamos como indicam as literaturas o termo “deficiência intelectual”.

Em contribuição à educação escolar de alunos com deficiência, Vigotski (1997) sugere três pontos sobre o conceito de compensação da deficiência:

- Primeiramente devem-se substituir as faltas pelas possibilidades, optando pela opção científica favorável, pois assim, juntamente com as deficiências estarão as forças para superá-la. A supercompensação vem a ser o ponto extremo dos possíveis desenlaces deste processo. Outro ponto é o fracasso da compensação, porque ao ser frustrada ela é convertida em uma barreira defensiva, orientando o planejamento por um caminho falso e negativo. Situa entre esses dois polos, níveis possíveis de compensação, desde o mínimo até o máximo.
- Em segundo lugar, deve-se evitar a confusão das ideias da compensação que leve a valorização mística da deficiência, como se fosse um sofrimento. Ocorre uma potencialização da doença em detrimento da saúde. Nessa teoria não se valoriza o sofrimento, mas sim sua superação, contrariando o que é defeituoso. Para que ocorra a supercompensação, o sujeito deve ser compreendido com suas capacidades de desenvolvimento cultural, delimitando-se com clareza o rompimento com a ideia da psicologia do ideal cristão e da debilidade, como exemplo, o pensamento nietzcheano da força individual.
- Por fim, a teoria da compensação é delimitada entre a antiga teoria biológica ingênua de compensação dos órgãos dos sentidos. Assim, os órgãos dos sentidos são equiparados como se fossem gêmeos; o tato e o ouvido compensam a visão perdida, ou seja, o que está menos orgânico é coberto por outra estrutura biológica, sem discutir as questões da psicologia social, onde o ouvido impulsiona a utilização das sensações da pele às compensações, tendo em vista que a visão não afeta as funções imprescindíveis à vida. O que a teoria histórico-cultural discute, nesse caso, é que a ausência da visão ocasiona o desenvolvimento de uma sobre estrutura, assim, no cego, existe um desenvolvimento superior da memória, atenção e aptidões verbais.

Ao analisar o conceito de compensação, com um aluno com deficiência múltipla severa, em um contexto de inclusão, Dainez (2014) trouxe algumas reflexões importantes à área da Educação Especial. A autora afirma que quando essa conceituação é reduzida, pressupondo somente a correção do defeito, pode não considerar a heterogeneidade de práticas e as várias formas de participação e constituição social, possibilitando uma visão ingênua à dinâmica das relações sociais que compõem o funcionamento da mente à mudança,

pois Vigotski trabalha na formação das condições de vida. Dessa forma, a autora salienta que as considerações sobre a compensação necessitam sempre da ressignificação de desenvolvimento humano.

Sendo assim, a teoria histórico-cultural fundamenta-nos que, durante a infância tem-se a fusão do desenvolvimento humano (cultural e biológico) em duas linhas paralelas que se fundem. Entretanto, na criança deficiente, geralmente isso não ocorre, os planos se desenvolvem em menor ou maior grau. Conseqüentemente, determina-se que para eles sejam criadas vias colaterais de desenvolvimento cultural, objetivando formas de condutas especiais para formar fins experimentais (VIGOTSKI, 2000).

O autor supracitado explica ainda que rudimentos da linguagem verbal que apareceram na idade escolar, em uma criança com deficiência, de forma geral ocorrem aos dezoito meses (VIGOTSKI, 2000, p. 44):

[...] comparativamente deve-se estudar o desenvolvimento verbal; assim temos uma chave para aprender o entrelaçamento do desenvolvimento biológico e cultural em criança normal. Divergência e entrelaçamento devem mutuamente explicar em um estudo comparativo entre si (VIGOTSKI, 2000, p. 44, tradução nossa)<sup>60</sup>.

Para tanto, o autor esclarece que se deve estudar a história do desenvolvimento cultural da criança com e sem deficiência, mas como um processo único em sua natureza e diferente na maneira de seu curso (VIGOTSKI, 2000). Dainez (2014) complementa que a discriminação é sem dúvida um problema que perpassa toda a história da pessoa com deficiência, contudo, hoje essas pessoas ganharam maior visibilidade, com o aparecimento na mídia e em diversas discussões políticas. Mas, ainda se torna necessário acreditar em um trabalho educativo que conduza o indivíduo a desenvolver suas potencialidades que levem a pessoa à humanização.

Deve-se levar em consideração que as crianças com DI podem necessitar de um maior tempo em sua escolarização e com recursos especiais para que possam chegar a níveis elevados de pensamento, entretanto não pode ser subestimado. Todavia, não se pode dizer que ele chegará ao mesmo desenvolvimento que àquelas crianças sem comprometimento, fato este, que não impede o sujeito de ser desafiado, conduzindo-o à generalização do pensamento, e a transformação de suas FPS (GARCIA, 2012).

---

<sup>60</sup> [...] de forma totalmente distinta, veremos que se nos oferece la posibilidad de estudiar comparativamente el desarrollo verbal; disponemos así de una clave para apreender el entrelazamiento del desarrollo biológico e cultural em el niño normal. La divergência y el entrelazamiento se aclaran y explican mutuamente em un estudio comparativo entre si (VIGOTSKI, 2000, p. 44, tradução nossa).

Diante do exposto, ao utilizar o jogo um recurso à educação, o professor será o responsável pela organização do espaço físico e esfera lúdica. Nessa concepção, o aluno não deve ser limitado, deve ter espaço para suas decisões, valorizando ao máximo o que o jogo pode oferecer. Porém, quando se trata da criança com DI, não é possível um planejamento ao acaso, ele deve conduzir a criança às suas ressignificações. Caso a aula não ocorra de maneira coerente, o educando pode ser limitado unicamente a uma atmosfera simbólica específica (RIBEIRO, 2011).

As ideias de Vigotski nos conduzem ao pensamento de que a condição de deficiência não impede a ação social e educacional, pelo contrário, a possibilidade de desenvolvimento é idealizada no âmbito social, pois é constitutivo do psiquismo humano que conduz e orienta os rumos a se desenvolver. O princípio da educação não é enfatizar as especificidades da deficiência para correção do defeito, mas é o investimento para promover as possibilidades que podem ser determinadas no processo de trabalho do homem sobre o homem (DAINEZ, 2014).

À vista disso, Jukovskaia (1990) exemplifica a importância do jogo entre crianças com desenvolvimentos diferentes:

Quando, no jogo, o forte ajuda o fraco, obtém-se um duplo benefício; no fraco o sentimento de simpatia, de carinho amigável se desenvolve por sua vez.

Em conversas individuais com crianças mais desenvolvidas, os educadores falam sobre a ajuda real que deve ser dada aos mais fracos.

[...]

Esse estímulo do relacionamento amigável com os companheiros desperta nas crianças o desejo em se tratar melhor (JUKOVSKAIA, 1990, p. 307, tradução nossa<sup>61</sup>).

A coletividade proporciona a vivência de ações reais em diversas situações do jogo. Em turmas com crianças com e sem deficiência, um pode contribuir com o outro, em especial aqueles que estão em maior desenvolvimento. Em relação à DI, por exemplo, professor e amigos mais desenvolvidos auxiliam nas abstrações, compensando algumas possíveis limitações na compreensão e raciocínio. Todavia, é necessário que o professor tenha atenção, visto que “a ajuda entre as crianças não deve ser incorporada a uma forma perigosa de

---

<sup>61</sup> Cuando, en el juego, el fuerte ayuda al débil, se obtiene un doble provecho; en el débil se desarrolla a su vez el sentimiento de simpatia, de afecto amistoso.

En las charlas individuales con los niños más desarrollados, los educadores hablan sobre la ayuda real que se les debe brindar a los más débiles.

[...]

Ese estímulo de la relación amistosa hacia los compañeros, despierta en los niños el deseo de tratarse mejor unos a otros (JUKOSKAIA, 1990, p. 307, tradução nossa).

superioridade de algumas em relação a outras. É necessário realizar o processo educativo para que a criança que solicitada ajuda, também tenha a oportunidade de servir outro parceiro” (JUKOVSKAIA, 1990, p. 308, tradução nossa<sup>62</sup>).

Para tanto, a intervenção do professor tem função de grande importância, necessitando de atenção ao intervir nas condutas exageradas que podem surgir nas interações entre as crianças e, da mesma forma, é possível que estejam apresentando alguma característica do comportamento docente observada por eles, nesse caso, é válida uma autoavaliação a respeito da postura e métodos adotados durante as mediações dos conhecimentos que objetivam a compensação da deficiência.

É na vida social e coletiva da criança e na socialização de sua conduta, segundo Vigotski (1997), que se encontra o suporte para construir as funções internas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório. Não se pode entender que o destino da criança DI é diferente do das demais pessoas, por possuir capacidade biológica diferente, pois isso está determinado no desenvolvimento das FPS.

Assim sendo, para incrementar o jogo no currículo escolar de crianças com deficiência ou não, é preciso ter coragem. Esse instrumento pedagógico apresenta ambiguidades ao oferecê-lo no planejamento, de acordo com os objetivos propostos. Dessa maneira, o professor deve estar preparado para agir com mediações precisas, ao surgir às incertezas da resposta infantil (RIBEIRO, 2011).

Portanto, pensamos nos jogos educativos como um instrumento de grande importância na atuação docente, mas de maneira organizada, sistematizada, que conduza a criança com DI ao desenvolvimento, superando as limitações, contrariando as concepções negativas das limitações, apostando na interação homem-homem como um pressuposto que constitua o indivíduo, deficiente ou não, como pessoa humana, ser socialmente transformado e constituído.

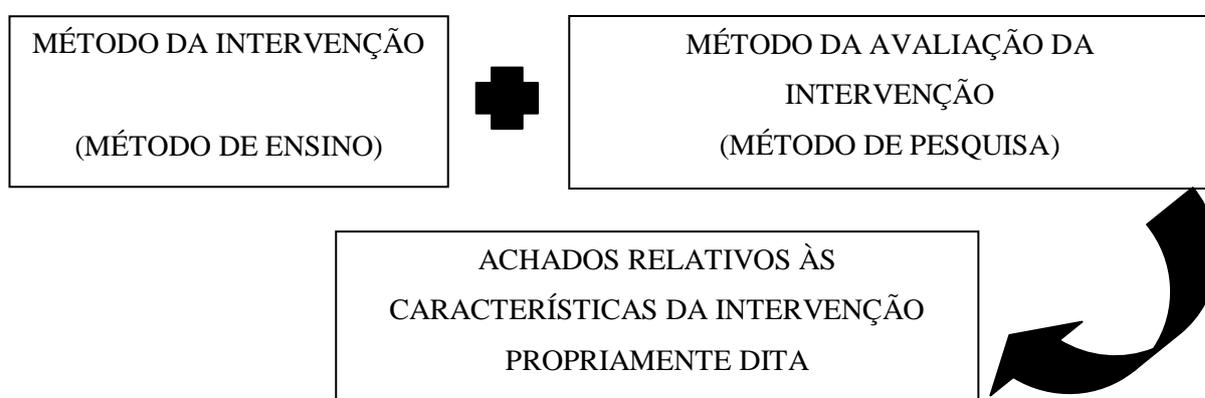
---

<sup>62</sup> La ayuda entre los niños no debe incorporarse en una forma peligrosa de superioridad de unos niños sobre los otros. Es necesario realizar el proceso de educación de manera que el niño, al cual se le presta ayuda, también tenga la oportunidad de servir a otro compañero (JUKOVSKAIA, 1990, p. 308, tradução nossa).

## 5. MÉTODO DA INTERVENÇÃO

Fundamentados em Damiani *et al.* (2013), as intervenções pedagógicas levadas a efeito no campo educacional, para que sejam compreendidas como processo investigativo, necessitam ser apresentadas separadamente e explicitamente em dois principais componentes, como é possível observar na Figura 5:

Figura 5: Organização da intervenção pedagógica.



Fonte: Damiani *et al.* (2013)

No *método da intervenção* é imprescindível que sejam minuciosamente apresentadas às características da prática de ensino aplicada, associando-as às atividades propostas, “[...] o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção)” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62). Já o *método da avaliação da intervenção* “[...] tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62), nele o professor pesquisador pode aparecer e deve apresentar os instrumentos pautados na teoria metodológica indicada. Nos *achados relativos às características da intervenção propriamente dita* é o momento de apresentar os resultados encontrados, confrontando-os com outras pesquisas já realizadas, proporcionando novas reflexões.

Mukhina (1995) nos fundamenta nesta metodologia, quando cita a intervenção como fundamental em estudos que envolvam aspectos psicológicos da criança. O professor atua na intervenção pedagógica e o objetivo deve geralmente consistir nas particularidades psíquicas dos alunos, da mesma forma, também são traçadas paralelamente as leis gerais do grupo.

Para iniciar as atividades, a presente pesquisa foi inserida no projeto Linguagem, Letramento e Diversidade, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, obtivemos o parecer favorável nº. 56479116.0.0000.0104, obedecendo às normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), como estabelecido nas Resoluções 466/2012<sup>63</sup> e 510/2016<sup>64</sup>. Em seguida, tivemos as autorizações dos responsáveis pelos menores participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>65</sup>. Após autorização do COPEP e familiares por meio do TCLE, iniciamos a pesquisa de campo com os sujeitos em 06 de março de 2017, finalizando após 26 intervenções, no dia 5 de junho de 2017.

O exercício da profissão de docente, na qualidade de professor de Educação Física, na instituição investigada *in loco*, teve início em fevereiro do ano de 2015. Tal docência foi obtida a nível de concurso público estadual. No ano seguinte, detectamos a necessidade de aprofundamento técnico científico, no exercício da função. Nesse sentido, foi apresentada uma proposta de pesquisa junto ao mestrado em Educação da UEM. No mesmo ano veio a aprovação.

Concomitantemente aos cumprimentos das etapas formais do programa de mestrado, teve-se uma reunião junto à orientadora, professora Doutora Elsa Midori Shimazaki. Aqui, ficou decida a abrangência do tema, bem como a faixa etária a ser investigada. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que a intervenção foi focada em uma turma de Educação Infantil (pré-escolar).

Na sequência, uma vez definidos esses balizadores, passamos a realizar tratativas junto à equipe pedagógica, para definir questões operacionais, já que a classe referida tinha suas aulas concentradas no período vespertino, e era a única turma com faixa etária de pré-escolar da instituição. Com nossa solicitação atendida, começamos, imediatamente, as atividades pedagógicas com a classe previamente definida.

Preliminarmente, ainda no ano de 2016, almejávamos aproximações com os alunos para conhecê-los, estávamos com a proposta de verificar as contribuições dos jogos motores no desenvolvimento das funções psicológicas, em especial, memória e atenção.

Por isso, nos organizamos quanto à socialização com as crianças, por meio de atividades referentes ao planejamento escolar semestral, que visava desenvolver o conhecimento sobre as partes e organização do seu corpo, como também sobre as partes e

---

<sup>63</sup> Atualiza e regulamenta as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

<sup>64</sup> Apresenta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016b).

<sup>65</sup> O TCLE está anexado ao término desta pesquisa.

organização do corpo do outro, da mesma forma o reconhecimento de seu nome e do nome dos colegas. Nesse mesmo período, a aproximação com as famílias expôs a intenção da pesquisa e foi solicitada a assinatura do TCLE. Em seguida, no segundo semestre letivo, planejamos aulas divididas em 3 blocos: jogos motores, jogos com objetos e brinquedos cantados.

Como explicitado na revisão de literatura, por autores como Jukovskaia, Leontiev, Vigotski, Elkonin e Mukhina, os quais discorrem, na teoria histórico-cultural, a respeito do jogo no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o professor deve partir do que motiva a criança a entrar no ambiente simbólico do jogo, para que assim ocorram aprendizagens significativas a ela. Para o desenvolvimento das aulas escolhemos com os alunos o tema “pipoca”.

A “pipoca” foi trabalhada inicialmente porque percebemos em um momento anterior a aplicação da pesquisa, durante um brinquedo cantado a esse respeito, que eles se divertiam muito, uma vez que exigia que pulassem, e isso para eles, aparentemente, era muito motivador, mas quando questionados, não conseguiam dialogar a respeito da pipoca. Considerando que já havíamos trabalhado por vários meses com os alunos, a hipótese de todos estarem envergonhados para responder-nos não se sustenta, pensando nisso, concluímos que seria necessário formar/transformar o conceito de pipoca, antes e durante os jogos educacionais com movimentos, para não limitarmos a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, organizamos os materiais e iniciamos as atividades pedagógicas com as crianças.

## 5.1. MATERIAIS

Utilizamos como recordatório das aulas para as análises:

- Uma câmera digital de 12.1 mega pixels, para filmagens das aulas.
- Diário de campo, para anotações de ocorrências nas aulas.
- Computador, para digitação das transcrições das aulas filmadas.

## 5.2. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NAS INTERVENÇÕES

Para a efetivação das intervenções, foi realizado um bloco de atividades com jogos educacionais. As atividades foram aplicadas nas aulas de Educação Física, cuja frequência era de duas vezes semanais (segundas e quintas-feiras), com duração de 50 minutos cada aula. Elas ocorriam sempre após o intervalo, das 15h20min às 16h10min. Ao final, foram totalizados 1.300 minutos de atividades, que em valor aproximado representam 22 horas de intervenções pedagógicas com as crianças, no período de 6 de março a 5 de junho de 2017.

No planejamento<sup>66</sup>, demonstrado a seguir no Quadro 8, consta o tema, os objetivos, os materiais e os procedimentos utilizados durante as intervenções:

Quadro 8: Objetivos, materiais e procedimentos das práticas pedagógicas do bloco de atividades referentes à “pipoca”.

OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•-Conhecer os conceitos espontâneos sobre o objeto central (O que é? Como é? Para que serve? De onde vem? Desenho livre sobre a pipoca).</li> <li>•-Compreender o processo de produção da pipoca;</li> <li>•-Perceber inicialmente de forma elementar como é a pipoca (Cheirar, Olhar, Tocar e ser tocado, Degustar e Ouvir o som do estourar);</li> <li>•-Brincar, jogar e cantar com músicas sobre a pipoca;</li> <li>•-Estimular o desenvolvimento do ouvido fonemático e a percepção visual sobre o tema;</li> <li>•-Desenvolver as funções psicológicas superiores por meio de jogos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1- Folhas de sulfite em branco, borracha, lápis de escrever e de cores;</li> <li>• 2- Televisão com entrada e cabo HDMI<sup>67</sup>, computador portátil, slides e vídeos curtos sobre a produção da pipoca, desde a plantação do milho até a produção industrial;</li> <li>• 3- Desenho impresso em sequência sobre o processo de produção da pipoca para pintura;</li> <li>• 4- Plantação de milho;</li> <li>• 5- Fogão a gás, panelas, óleo, sal, açúcar e pipoca em pacote;</li> <li>• 6- Computador e vídeos das músicas (Patinho Dunga – É um tal de poc poc poc; Show da Luna – Pula-pula pipoca; Bob Zoom –Pula pipoquinha);</li> <li>• 7- Papel sulfite branco e giz de cera amarelo; Uma panela grande;</li> <li>• 8- Corda; Mini cesta de basquete; Bolas; Giz e etc;</li> <li>• 9- Atividade impressa pintura e percepção visual da pipoca;</li> <li>• 10- Espiga de milho de pipoca, espiga de milho verde e fita crepe;</li> <li>• 11- Retorno à plantação de milho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•-Sala organizada em semicírculo, para conversa inicial e indagações aos alunos sobre os conceitos espontâneos trazidos por eles, pela linguagem oral e escrita (desenho) (1);</li> <li>•-Mesma organização física da aula anterior, para apresentação por meio de multimídias, e em seguida visualização de desenhos sobre o processo de produção da pipoca (2, 3);</li> <li>•-Visita com autorização dos pais, familiares e equipe pedagógica, a uma plantação de milho da cidade (4);</li> <li>•-Deslocamento com alunos até a cozinha, com auxílio da cozinheira escolar, para de uma distância segura, observar o momento em que o milho da pipoca se tornou alimento comestível (5);</li> <li>•-Apresentação das letras de músicas e seus respectivos gestos (6);</li> <li>•-Pintura de um dos lados da folha de sulfite da cor amarela, amassando-a do mesmo lado, e deixando por dentro a cor branca e por fora a amarela. Posteriormente, simbolizando a formação do milho em pipoca os alunos jogaram as bolinhas de papel para cima, e depois viraram o lado, deixando predominar a cor branca, como na pipoca (7);</li> <li>•-A mesma bolinha foi utilizada primeiramente acertando dentro do cesto simbolizando a panela (7);</li> <li>•-Os alunos foram convidados a bater as bolas no chão imaginando o momento de estouro das pipocas. Em seguida, jogaram as bolas para cima, dentro da mini cesta, posteriormente em um circuito passando por cima/baixo da corda, arremessando-a dentro da cesta caindo na panela, objetivando colocá-la dentro da panela que estará abaixo dela (8);</li> <li>•-Novamente na sala de aula, foi necessário que os alunos encontrassem dentre todos os alimentos impressos na folha, qual corresponde à pipoca, após as imagens que indicaram à produção da mesma. Ao término da atividade as figuras foram cortadas, para que os alunos realizassem um jogo da memória (9);</li> <li>•-Visualização e toque no milho de pipoca e comum, compreendendo suas partes e o todo. Atividade de percepção visual e corporal, reconhecendo o membro que estava com a palha do milho (10);</li> <li>•-Retorno à plantação de milho para visualizar as plantas maiores e as espigas agora formadas (11);</li> </ul>

Observa-se no Quadro 8 que indagamos, inicialmente, os conceitos espontâneos trazidos pelas crianças sobre o referido tema central do bloco de atividades. Fomos

<sup>66</sup> Estrutura de planejamento organizada a partir de Shimazaki (2006).

<sup>67</sup> Interface Multimídia de Alta Resolução

desenvolvendo diversas atividades teóricas e práticas, para que o conceito estivesse sendo discutido, enfatizamos assim a expressão pelas diversas linguagens, a oral, escrita e gestual.

Vale-se explicar que o bloco de atividades foi organizado antes de iniciarmos as intervenções, e ele foi mantido durante as sessões. Contudo, a última atividade, em que retornamos na plantação de milho, foi inclusa durante as aulas, tendo em vista que as plantas estavam em desenvolvimento e as crianças ainda não haviam se apropriado do conceito. Logo, acreditávamos ser interessante finalizarmos com o retorno ao local, para averiguarmos as possibilidades das aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento ao observarem o objeto de estudo modificado.

### 5.3. OBJETIVOS

Como explicitado anteriormente, existem poucos estudos que realizaram atividades de ensino-aprendizagem na Educação Infantil por intermédio do jogo, a maioria analisa somente as interações dentre os sujeitos, ou com objetos, sem a intervenção docente e os aspectos socioculturais. Quando se pensa nas mesmas características, associadas à deficiência intelectual, não encontramos estudos, ou seja, as pesquisas pouco têm se preocupado com desenvolvimento integral da criança deficiente intelectual no âmbito pré-escolar. Portanto, objetivamos investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas de crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil. E nos objetivos específicos:

- Pesquisar como a Educação Especial foi organizada para receber o aluno com deficiência, em especial com deficiência intelectual;
- Compreender as principais concepções para a Educação Infantil;
- Estudar o jogo no desenvolvimento da criança, principalmente com deficiência intelectual;
- Caracterizar os jogos com crianças com deficiência intelectual, analisando suas relações com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação de conceitos e o desenvolvimento da motricidade.

#### 5.4. CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa do tipo interventiva faz parte do grupo de estudos: Educação, Linguagem e Letramento<sup>68</sup>. A intervenção foi levada a efeito, realizada em uma Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE), fundada no ano de 1976, situada em um município da região noroeste do estado do Paraná, classificado de acordo com seu desenvolvimento social, como de pequeno porte 2<sup>69</sup>. A escola também atende pessoas com NEE de mais duas cidades vizinhas, ambas menores, e que não possuem escola especializada. Tem como mantenedora a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), caracterizada como instituição de cunho filantrópico. A referida instituição possui 42 anos e, atualmente, atende 200 alunos<sup>70</sup>, com idades entre 0 e 67 anos.

Ademais, a escola conta com uma equipe de 60 funcionários, como é possível visualizar no Quadro 9, organizados em: setor, função, formação e sexo.

Quadro 9: Quadro de funcionários da instituição pesquisada.

SETOR	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	SEXO
EQUIPE PEDAGÓGICA	Ensino de disciplinas escolares referentes às diversas áreas do conhecimento, de acordo com o nível de escolarização: Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Professores <sup>71</sup> com formação nas seguintes licenciaturas: 22 - Pedagogia; 1 - Ciências; 1 - Letras (Português-inglês); 1 - Geografia; 1 - História; 1 - Educação Artística; 3 - Educação Física. Todos com especialização em Educação Especial. Dois com mestrado em área específica de formação, e pesquisa sem ligação à Educação Especial.	Feminino: 28 Masculino: 2
SERVIÇOS DE GESTÃO ESCOLAR	Organização de recursos humanos, didáticos, estruturais e financeiros da instituição.	Direção: 1 - Licenciado em Matemática; Vice-direção <sup>72</sup> : 2 - Professores no período contrário; Secretaria Executiva: 1 - Bacharel em Administração; Secretaria Pedagógica: 1 - Licenciatura em Pedagogia; Auxiliar de Secretaria: 1 - Formação de Docentes em nível médio; Coordenadora Pedagógica: 1 - Licenciatura em Pedagogia. Coordenação	Feminino: 7

<sup>68</sup> Registrado no CNPq tendo como líder a professora Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki, disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2055765035637778>.

<sup>69</sup> IPARDES, 2009; SISTEMA FIRJAN, 2010; IBGE – CENSO 2010 – Tabulações especiais para MDS. Disponível em [http://www.ceas.pr.gov.br/arquivos/File/HIERARQUIZACAO\\_MUNICIPIOS.pdf](http://www.ceas.pr.gov.br/arquivos/File/HIERARQUIZACAO_MUNICIPIOS.pdf), acesso em: 01 mai 2017.

<sup>70</sup> Dados obtidos na secretaria escolar em maio de 2017.

<sup>71</sup> Regimes de trabalho: Servidores públicos do estado do Paraná cedidos à instituição; Contrato Temporário de Trabalho com o estado do Paraná e cedidos à instituição; Servidores públicos municipais cedidos à instituição; Funcionários da instituição escola, porém, mantidos com recursos do estado do Paraná.

<sup>72</sup> Docentes da instituição no período contrário à função de vice direção, portanto contabilizamos somente no cargo de professor.

		técnica das Unidades de Produção: 1 - Licenciatura em Educação Artística, 2 - Licenciatura em Pedagogia. Todos que possuem nível superior possuem especialização em Educação Especial.	Masculino: 1
SERVIÇOS GERAIS	Auxílio em atividades pedagógicas quando necessário, alimentação, organização estrutural, higiene básica da instituição e de alunos com grande comprometimento que necessitam de apoio permanente.	Motorista: 1; Cozinheira: 2; Serviços Gerais Masculino: 2; Serviços Gerais Feminino: 7; Almojarife: 1. Três funcionários concluíram Ensino Médio, os demais possuem Ensino Fundamental Incompleto.	Feminino: 10 Masculino: 3
EQUIPE CLÍNICA	Atendimento clínico multidisciplinar, geralmente individualizado, objetivando avanços na área da saúde, especialmente às primordiais ao desenvolvimento escolar.	1 - Médica residente em psiquiatria; Bacharel em Medicina; Psicólogas: 3 - Bacharéis em Psicologia; Fisioterapeutas: 2 - Bacharéis em Fisioterapia; Fonoaudiólogos: 2 - Bacharéis em Fonoaudiologia; Terapeuta Ocupacional: 1 - Bacharel em Terapia Ocupacional; Assistente Social: 1 - Bacharel em Serviço Social. Todos com especialização em Educação Especial.	Feminino: 8 Masculino: 2
<b>TOTAL</b>			61 Pessoas

Fonte: Secretaria escolar até o momento da realização da pesquisa.

Conforme pode-se depurar do quadro acima, observa-se que a grande maioria dos servidores (professores e funcionários) são pertencentes ao sexo feminino e, cabe destacar, com relação a formação destes, todos os professores e funcionários que contam com nível escolar de ensino superior possuem, também, pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial, já que isto é um pré-requisito para ingressar à escola. Além disso, é possível analisar, ainda em relação ao Quadro 9, que dois destes professores possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado em área específica de formação, todavia com pesquisas sem relação à Educação Especial.

Já com relação aos alunos, estes foram avaliados com: atraso no desenvolvimento, DI, transtornos funcionais específicos associados a DI, e DI associados às outras deficiências (neuromotora e sensorial). Todos eles possuem avaliação clínica, social e psicopedagógica, que confirmam a DI, pré-requisito necessário para ingressarem e permanecerem na instituição especializada em NEE<sup>73</sup>.

A escola funciona de segunda a sexta-feira em períodos matutinos e vespertinos. Pela manhã, funciona entre 07h30min às 11h40min e durante a tarde entre 12h50min às 17h00min,

<sup>73</sup> Dados extraídos das pastas individuais dos alunos que contém os resultados das avaliações.

com cinco aulas diárias de 50 minutos cada, e um intervalo após a terceira aula de 10 minutos. Cada turma possui um professor geral e um auxiliar que assume a turma uma vez por semana, além de 3 aulas de Artes e 2 de Educação Física. Os atendimentos clínicos acontecem uma vez por semana ou a cada 15 dias, geralmente no horário de aula, porém, não são todos os alunos que recebem esses atendimentos, eles ocorrem de acordo com a NEE observada ao ingressarem na instituição.

A partir do momento em que as Escolas Especiais se tornaram escolas de educação básica na Educação Especial, não foi mais permitida matrícula dupla entre o ensino regular e as instituições especializadas, existe a exceção somente à Educação Infantil, desde que os atendimentos ocorram em turnos diferentes, sendo dependente da deliberação entre as escolas que recebem o mesmo aluno, como pode ser conferido no parecer 07/14 emitido pela CEE (PARANÁ, 2014a).

## 5.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Para serem incluídos como sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- ✓ Estar matriculado na referida escola especializada em turma do pré-escolar no período vespertino;
- ✓ Possuir atraso no desenvolvimento que indique à deficiência intelectual;
- ✓ Obtenção de assinatura dos pais ou responsáveis no TCLE.

Referimo-nos ao período vespertino, apesar de existir, durante o período matutino, turmas de apoio pedagógico à Educação Infantil, todavia, somente durante a tarde existia turma cadastrada como pré-escolar, além de ser uma sala em que atendemos como professor de Educação Física.

A classe previamente escolhida, Educação Infantil (pré-escola), é composta de oito alunos, destes, todos atenderam aos critérios solicitados. O contato com as famílias aconteceu individualmente; as dúvidas obtidas pelos familiares foram esclarecidas, também optamos por haver diálogo através da agenda escolar e telefone, sempre que fosse necessário. Foi explicada aos familiares a importância deste estudo, no qual objetivamos contribuir com o

desenvolvimento das crianças, dessa forma, toda vez que contatávamos os responsáveis, informávamos sobre a participação do aluno.

Os dados dos sujeitos da pesquisa podem ser visualizados de forma sucinta no Quadro 10.

Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa<sup>74</sup>

Participantes	Data de Nascimento	Idade*	Sexo	Etiologia	Tempo na instituição
Criança “1”: C1	19/07/2013	3 anos	M	Leocomalácia periventricular <sup>75</sup>	2 anos
Criança “2”: C2	30/06/2013	3 anos	F	Hidrocefalia	2 anos
Criança “3”: C3	25/09/2013	3 anos	M	Crises convulsivas e atraso no desenvolvimento	2 anos
Criança “4”: C4	28/02/2013	4 anos	F	Atraso no desenvolvimento e suspeita de TEA	1 ano e meio
Criança “5”: C5	07/11/2013	3 anos	M	Mielomeningocele e hidrocefalia.	2 anos e meio
Criança “6”: C6	18/12/2012	4 anos	M	Atraso no desenvolvimento e suspeita de TEA	1 ano e meio
Criança “7”: C7	27/11/2012	4 anos	M	Síndrome de Down	3 anos e meio
Criança “8”: C8	29/05/2013	3 anos	M	Atraso no desenvolvimento	1 ano

Os dados foram extraídos das fichas dos alunos, arquivadas na instituição. 2017.

\*Trata-se da idade dos sujeitos no início da pesquisa.

LEGENDA: TEA= Transtorno do Espectro Autista.

Observa-se, de acordo com os dados indicados no Quadro 10, uma predominância do sexo masculino, o mesmo foi encontrado nos estudos de Shimazaki (2006), Goffi e Mori

<sup>74</sup> As análises técnicas foram realizadas pela equipe multidisciplinar da própria instituição, apenas os laudos médicos tiveram origem externa. Os documentos estão arquivados na pasta individual dos alunos na escola, neles não estão descritos os métodos utilizados, somente o parecer, com carimbo, assinatura, e número de cada respectivo conselho profissional. É importante ressaltar, que essas análises são condições para ingresso e permanência dos discentes na instituição.

<sup>75</sup> A leucomalácia periventricular é uma desorganização cerebral identificada “[...] por áreas multifocais de necrose, formando cistos na matéria branca cerebral profunda, as quais são frequentemente simétricas e ocorrem adjacentes aos ventrículos laterais. Essas lesões necróticas correlacionam-se estreitamente com o desenvolvimento de paralisia cerebral espástica em lactentes com extremo baixo peso” (NEVES; ARAÚJO, 2015, p. 72).

(2010) e Shimazaki, Auada e Menegassi (2016), encontramos divergência na pesquisa de Mori *et al.* (2017).

O DSM-V fundamenta-nos ao explicar que os diagnósticos em relação ao gênero variam muito nos estudos, no entanto, “fatores genéticos associados ao sexo e vulnerabilidade do sexo masculino a lesões no cérebro podem responder por algumas diferenças de gênero” (DSM-V, 2014, p. 39).

Nos primeiros anos de vida, atrasos aparentes na linguagem, socialização e motricidade podem indicar DI mais grave, devendo levar sempre em consideração o histórico do desenvolvimento da criança, que indicam limitações sugestivas ao atraso global de desenvolvimento. Em relação às características mais duvidosas que indicam DI leve, “[...] podem não ser identificados até a idade escolar, quando ficam aparentes as dificuldades de aprendizagem acadêmica” (DSM-V, 2014, p. 38).

Sendo assim, será apresentado o histórico do desenvolvimento biológico e cultural<sup>76</sup> de cada sujeito da pesquisa, de acordo com as indicações resumidas das avaliações técnico-pedagógicas, realizadas com a família e criança, e arquivadas na pasta individual dos alunos, como podemos conferir a seguir.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 1.

A criança é o primogênito, a mãe engravidou aos 18 anos, o pai contava com 20 anos de idade. A mãe relatou que a gravidez não foi desejada e depois de descoberta o progenitor abandonou-a, esta disse que chorava bastante, sentia-se triste, não se alimentava bem, o que acarretou em anemia profunda, chegando ao ponto extremo de tentar o suicídio. Durante a gestação ainda descobriu o vírus do *Human Papiloma Vírus* (HPV)<sup>77</sup>, com câncer de colo do útero em 1º estágio. Atualmente, a avó materna é quem auxilia nos cuidados do neto, já que a genitora também é bipolar. Mãe e filha são atendidas no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS). O pai assumiu legalmente o filho, paga a pensão, mas não tem contato afetivo com ele. A família materna, que reside com o aluno, possui um nível socioeconômico suficiente para atender as necessidades básicas de alimentação e moradia, de acordo com a análise da Assistente Social.

---

<sup>76</sup> Como indica Vigotski (2000).

<sup>77</sup> O HPV, é um vírus que atinge a pele humana, também como: vulva, vagina, colo de útero e pênis. Ao atingir os órgãos genitais ocasiona uma infecção transmitida sexualmente.

O nascimento da criança ocorreu de modo prematuro, com 32 semanas de gestação. A criança nasceu pesando 1.900 kg, a mãe ficou 15 horas com a bolsa ROTA<sup>78</sup>. Ao nascer, ele não chorou, precisando de O<sub>2</sub>, teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) hemorrágico, causando hemiplegia do lado esquerdo. Na mudança da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) para a semi UTI, após 11 dias, ocorreu uma parada cardíaca. Posteriormente ao nascimento, devido as complicações, o bebê necessitou ficar internado durante 34 dias. Mamou até os 7 meses de idade. Hodiernamente, possui bronquite asmática, responsável por crises esporádicas. Em análise fisioterápica foi identificado o membro superior e inferior esquerdo, apresentando diminuição da sensibilidade, ficando o tempo todo flexionado. O relatório psicopedagógico acrescentou que ele se utiliza dos movimentos da mão direita para pegar objetos, também apresenta hipotonia. Os órgãos fonoarticulatórios e funções neurovegetativas são alterados, de acordo com a avaliação fonoaudiológica. Ele segue sons e objetos próximos de si.

Na avaliação clínica atual, foi relatado que a criança faz uso de órteses nos membros esquerdos, isto contribui significativamente na melhora das funções cognitivas, linguagem oral e controle do tronco e da cabeça. Está realizando movimento de marcha cruzado com apoio, além de conseguir se arrastar. Hoje, o aluno está se desenvolvendo muito bem, comunica-se verbal e gestualmente, sorri com facilidade e atende aos estímulos realizados.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 2.

A mãe relatou que o período da gestação foi tranquilo, porém, o parto ocorreu prematuramente e a filha nasceu com 35 semanas, necessitando, assim, de uma semana na UTI neonatal. Ao nascer, apresentou hidrocefalia (derivação ventrículo-peritonal), precisando, após 15 dias do seu nascimento, passar por um procedimento cirúrgico para colocação de uma válvula e, aos 6 meses, obteve a necessidade de passar por outro procedimento cirúrgico, este para a troca de válvula. A criança mamou no peito até os 2 meses de idade. No seu desenvolvimento motor, teve atraso na marcha, começando a andar com 2 anos.

A garota reside em uma vila rural, em um terreno no qual possui duas casas, sendo uma de seus pais e outra de seus avós maternos, tendo assim um apoio familiar muito presente. A família apresenta nível socioeconômico suficiente para manter as necessidades da criança, de acordo com assistente social. É uma menina calma, que apresenta boa interação com pessoas, brinca com outras crianças e também com brinquedos. Com um ano e sete

---

<sup>78</sup> Rompimento espontaneamente da bolsa amniótica.

meses se comunicava com gestos, mas não era perceptiva a verbalização de onomatopeias. Hoje, ela se comunica verbalmente muito bem, entretanto apresenta dificuldade na memória.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 3.

Nas explicações da mãe ela disse que era sua terceira gestação, contava nesta época com 19 anos de idade e em conversa com a assistente social, disse não ter sido uma gravidez desejada, mas ainda assim fez os acompanhamentos de pré-natal. O filho, segundo a mãe, é de pai desconhecido, em função da progenitora não citar o nome do mesmo. Todavia, disse que ele é alcoólatra. A família é de nível socioeconômico insuficiente, por isso recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e é atendida pelo Programa Bolsa Família (PBF). O aluno reside com avós maternos, tios, irmãos e mãe. A criança dorme no mesmo quarto com a mãe e os demais irmãos.

Nas avaliações clínicas e psicopedagógica, ao ingressar na escola com um ano de idade, seguia objetos com os olhos e procurava sons quando solicitado. Com um ano engatinhava cruzado, mas sem expressão por palavras, foram verificadas expressões faciais como: tristeza, surpresa e sorrisos frequentes. As bochechas foram avaliadas com hipotonicidade. A família procurou a escola por entender que criança apresentava irritabilidade, comportamentos agressivos com brinquedos, além de acompanhamento com neurologista para controle de crises convulsivas. Atualmente, o aluno está em pleno desenvolvimento, ainda possui linguagem oral pouco expressiva, mas está aprendendo a controlar seu comportamento, gosta de ajudar e é bem participativo.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 4.

Por meio de relatos da mãe, a aluna foi sua segunda gestação, e foi tranquila, acompanhada por pré-natal, também explicou que a criança foi amamentada no peito somente até os 15 dias de nascida, balbuciou somente com 1 ano, e aos 3 anos começou a falar “mamama” e “água”. A família apresenta nível socioeconômico baixo, de acordo com avaliação da assistente social, sendo assistida pelo PBF.

A criança possui matrícula no período da manhã em um CEMEI de um município vizinho, assessorado pela escola, foi matriculada na EEBMEE a pedido da psicóloga municipal. A avaliação psicológica citou atraso cognitivo, na fala e nervosismo, com

resultado no Inventário Portage Operacionalizado<sup>79</sup> de “atraso significativo” no desenvolvimento neuropsicomotor, uso de fraldas, com hipótese de DI associada à TEA.

Nas avaliações psicopedagógica e psicológica realizadas na escola, também foram averiguadas as informações, acrescentando indicações relacionadas à falta de reconhecimento do esquema corporal, coordenação motora fina, interação com brinquedos e objetos, e tics (virar os olhos e chacoalhar as mãos). Os músculos faciais apresentam hipercinésia, assimetria facial, discinesias, além de andar com marcha acelerada. Os profissionais técnicos também averiguaram grande choro nas avaliações, com apego excessivo à mãe. Atualmente, ela vem se desenvolvendo em todos os aspectos, ainda não se sabe clinicamente se realmente está avaliada com TEA, pois aguarda a avaliação médica no Sistema Único de Saúde (SUS), dependendo das políticas públicas para isso.

#### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO: Criança 5.**

Segundo a mãe da criança, ele foi sua primeira gestação e esta não era desejada. Havendo grandes conturbações nos relacionamentos familiares. No período da gestação a mãe contava com 16 anos e o progenitor com 27 anos de idade. Em exames rotineiros de pré-natal, aos 4 meses de gestação, a criança apresentou alterações. Ao nascer, ele foi diagnosticado com mielomeningocele, hidrocefalia e disgenesia do corpo caloso, realizando cirurgia de correção logo após nascimento, também necessitou de internação de 8 dias na UTI neonatal. A Assistente Social analisou a situação familiar como socioeconomicamente baixa, e a fisioterapeuta, com higiene básica precária, portanto foram encaminhados ao BPC.

A criança ainda possui atraso no desenvolvimento motor, mas conseguiu engatinhar e se arrastar, no momento está realizando o treino de marcha com apoio. Ele possui sensibilidade e força muscular do joelho para cima, porém nos membros inferiores ainda não possui movimentos ativos, e com massa magra diminuída necessita de órteses. Hoje, o aluno está se desenvolvendo bem, ainda possui grande limitação na comunicação, seja oral ou gestual, mas é aparentemente atento, expressando-se por risos, e com participação ativa durante as aulas.

#### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO: Criança 6.**

---

<sup>79</sup> Adaptado para a realidade brasileira, composto por 580 comportamentos distribuídos em cinco áreas, separados por faixa etária de zero a seis anos e uma área específica para bebês de zero a quatro meses. As áreas são: Cognição, Socialização, Autocuidado, Linguagem e Desenvolvimento Motor.

De acordo com os relatos maternos, a mãe apresentou, durante o período gestacional, problemas de saúde nos rins, necessitando de internação. Era sua segunda gestação, contava com 20 anos de idade. Realizou o acompanhamento pré-natal, segundo ela, depois do nascimento da criança o pai não o reconheceu legalmente como filho. Há suspeita de que o pai utilizava drogas ilícitas, ocasionando uma depressão pós-parto na mãe, que hoje faz acompanhamento no CAPS. Residem na casa da avó materna, com seu atual companheiro, mãe e tio. A avó auxilia nos cuidados, sendo o seu esposo bastante atencioso com os netos.

A interação social e comunicação da criança foi avaliada com prejuízos, não há nenhuma linguagem oral, além da ausência na percepção visual direta. Não brinca com brinquedos convencionais, mas gosta de objetos circulares como “peneira”, também tem preferência por chinelos, desenhos animados e músicas, demonstra felicidade em ficar deitado e tomar banho. Realiza movimentos de giros com o corpo todo e com objetos nas mãos, mexe os olhos dando risada. Não gosta de barulhos como do liquidificador, nem de etiquetas nas roupas. Se alimenta somente com bolacha, banana, melancia e pela mamadeira. Ainda não controla esfíncteres anais e vesicais.

Desde o ingresso, há dois anos na instituição, foi solicitada a família a realização de exames complementares, pois todos os indícios levam a crer que o aluno tem TEA: a ausência de linguagem verbal, limitantes em outras formas de comunicação com o mundo externo, dificuldade na socialização e preferência por objetos circulares. Até o momento a criança aguarda na fila do SUS a consulta médica com especialistas para a conclusão diagnóstica. Isso mostra como as políticas públicas não estão atendendo as demandas da pessoa com deficiência em geral, e nesse caso, com possibilidade de TEA.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 7.

A progenitora disse em seus relatos que era sua primeira gestação e que fora desejada. Ainda de acordo com a mãe, foi realizado o acompanhamento de pré-natal, mas apresentou um princípio de aborto, necessitando de repouso absoluto e controle de peso durante 3 meses. No ultrassom morfológico foi diagnosticada má formação no coração. Aos 8 meses de gestação, um novo repouso lhe foi recomendado, este até o nascimento da criança. Não foi realizado o ultrassom de translucência nucal, dessa forma foi descoberta a síndrome de Down apenas no nascimento. Nesse momento, também foi confirmada a cardiopatia congênita, além do diagnóstico de hipospádia<sup>80</sup>, pielonefrite<sup>81</sup>, doença de *Hirschsprung*<sup>82</sup>. Assim sendo, a

---

<sup>80</sup> Má-formação genética na uretra de meninos, fazendo com que a urina saia por meio de uma abertura por baixo do pênis.

criança necessitou permanecer por um período de 44 dias na UTI. Quando estava com 15 dias de vida, passou por uma cirurgia na bexiga, pois ela foi para fora quando a uretra se abriu na região dorsal do pênis. Houve necessidade do uso de sonda no abdômen para urinar, bem como a necessidade de 3 transfusões de sangue. Mamou no peito até os 2 meses, começou a balbuciar também aos 2 meses, no terceiro mês começou a sustentar a cabeça e chupou chupeta. Precisou se alimentar somente por leite especial.

A criança se desenvolve em um ambiente sadio e harmonioso, classificado pela psicóloga. A família apresenta nível socioeconômico suficiente e aparentam laços afetivos preservados, explicado pela assistente social. Na avaliação psicopedagógica, psicológica e da terapeuta ocupacional, acompanhou os objetos com olhar, segurando-os por pouco tempo. Com a análise fonoaudiológica, a criança imitou sons e, apresentou algumas expressões faciais, exibindo diminuição de tonicidade de órgãos fonoarticulatórios de musculatura orofacial, e interposição lingual. Quando estava com 1 ano de idade, passou por cirurgia cardíaca e, atualmente está se preparando para nova cirurgia no intestino. Hoje em dia, é uma criança sorridente, afetuosa, apesar de apresentar atraso no desenvolvimento, principalmente na linguagem, porém segue se desenvolvendo.

### **HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO:** Criança 8.

A mãe engravidou aos 16 anos de idade do namorado, que reconheceu o filho, mas não lhe presta cuidados. Aos 5 meses de gravidez, a mãe teve sangramento e ficou vários meses internada. Segundo relatos maternos, a criança sustentou a cabeça aos 6 meses, balbuciou e sentou com 7, andou com 1 ano e 7 meses, mamou no peito até um ano, teve crise de bronquite asmática aos 5 meses. Ainda não pronuncia frases inteiras. Mora com mãe, padrasto e irmã, o companheiro da mãe o trata como filho. Segundo a tia, a mãe sofre violência do esposo que é alcoólatra. Ela também explicou que a irmã teve depressão pós-parto, porém não procurou ajuda profissional. A família do aluno é considerada, pela assistente social, com nível socioeconômico baixo, sendo beneficiários do PBF.

Na avaliação social e psicológica, apresentou atraso na linguagem oral, irritação e dificuldade em acatar as instruções e para esperar. A mãe demonstrou limitações cognitivas para modular o comportamento da criança. Quando questionada sobre a depressão na puérpera, ela assumiu a tristeza profunda na gestação, dizendo também que teve alucinações

---

<sup>81</sup> Infecção bacteriana renal.

<sup>82</sup> Aumento do cólon intestinal, causando obstrução no intestino, por conta da falta das células ganglionares do plexo mioentérico e submucoso do sistema nervoso entérico, local onde é iniciado o ânus, progredindo superiormente a partir dele.

auditivas. A criança ainda chupava chupeta e fazia uso de mamadeira, obtendo órgãos fonoarticulatórios e funções neurovegetativas alteradas. Não apresentou reconhecimento de esquema corporal e preensão de tripé e em bloco.

Com um ano de escolarização, a avaliação psicológica e a psicopedagógica descreveram que o aluno melhorou consideravelmente o comportamento, aparentando-se na instituição sempre tranquilo, especialmente no período da tarde, com tom de voz baixa, reconhecendo vários signos numéricos e alfabéticos, cores, dentre outros, apresentando-se com grande autonomia.

## 6. MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Utilizamos a intervenção pedagógica como método de pesquisa e, de acordo com Damiani *et al.* (2013), pode ser uma metodologia para pesquisas com professores da Educação Básica porque “[...] envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (p. 62).

Shimazaki (2006) explica que neste tipo de investigação “[...] possibilita-se a educação, especialmente, o processo de ensino e aprendizagem pela ótica do professor de sala de aula e, posteriormente, a formação de educadores levando a proposta a outras instituições que trabalham com pessoas com necessidades especiais” (SHIMAZAKI, 2006, p. 60).

Estudos como os de Lüdke, Cruz e Boing (2009); Lüdke e Cruz (2010); Lüdke (2012) e Uhmman, Moraes e Maldaner (2014) apontam a necessidade da pesquisa como atividade na rotina do professor da Educação Básica para aquisição de novos conhecimentos, dentre eles, um melhor domínio do rigor de métodos científicos e apropriações de teorias que avancem além da experiência, não menos importante. Por meio da publicação de resultados de estudos que tragam os dados da realidade da sala de aula, poderão ser traçados novos objetivos que almejem desenvolver de fato o ensino escolar. Para isso, é necessário o investimento em políticas públicas de formação continuada que proporcionem reais condições aos docentes a aprofundamentos teóricos.

Mukhina (1995) fundamenta-nos quanto à organização da intervenção em formato de pesquisa, especialmente com o professor que possui contato contínuo com os sujeitos, pois é possibilitada uma menor perturbação, na qual a criança age de forma mais natural. Estudos acerca da etapa escolar correspondente à pré-escola apresentam uma série de métodos que se inter-relacionam: a observação<sup>83</sup>, a experimentação, o estudo dos produtos da atividade, as conversas. Não seria interessante desmembrá-los, mas sim dedicar-se a todas as possibilidades.

Outro fato necessário a se destacar é que por estarmos na figura de professor e pesquisador, mesmo que o registro das imagens tenha sido gravado por mídia, também compomos a amostra, com a função de mediadores e condutores do pensamento e

---

<sup>83</sup> A observação consistiu em observar os alunos enquanto interagiam durante as atividades propostas, também como, observar-nos enquanto pesquisadores e professores, pois de acordo com o dicionário *Michaelis*, observar também consiste em: Olhar atentamente; Fazer o acompanhamento da evolução de algo; Vigiar-se mutuamente. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=PqkW9>, Acesso em 15 fev. 2018.

desenvolvimento das crianças. Entretanto, realizamos a análise com base nas imagens e registros das gravações, descrevendo e fundamentando teoricamente, tanto nossas falas e comportamentos, quanto dos alunos, para que assim, chegássemos aos resultados desta intervenção pedagógica de maneira sistematizada.

Sendo assim, no planejamento e execução das atividades da intervenção pedagógica, apresentamos o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), sendo elas desenvolvidas socialmente, com a mediação social de outra pessoa e/ou objetos produzidos pela humanidade. Constituído-as como as principais responsáveis pelo desenvolvimento superior da raça humana frente às demais espécies, estudamos e as discutimos no processo de aprendizagem escolar.

Assim, partimos de conceitos cotidianos, por meio da linguagem. Planejamos aulas que levassem os sujeitos a estimular as sensações, movimentar-se, orientar-se espacialmente e temporalmente, perceber os objetos e fenômenos, possibilitando situações de ensino e aprendizagem, trabalhando com todo o grupo a princípio e, em seguida, de forma individualizada. Elaboramos o planejamento para que os alunos pensassem, falassem e organizassem as informações desenvolvendo as FPS e, sempre que possível, elaborassem o conceito de “pipoca”.

As intervenções aconteceram durante a disciplina de Educação Física, tivemos como um dos objetivos desenvolver “FPS”<sup>84</sup> por intermédio da motricidade e, para tanto, nos propomos a apresentá-las e discuti-las como possíveis contribuições ao desenvolvimento dos discentes.

Para melhor organização, iremos analisar, conjuntamente, o desenvolvimento das FPS, a formação do conceito de pipoca e o “desenvolvimento psicológico da motricidade”<sup>85</sup>, correspondentes à organização metodológica das aulas anteriormente apresentadas.

É interessante ressaltarmos novamente o motivo de utilizarmos a ‘pipoca’ como conceito central das atividades nos estudos com as crianças. Ela foi utilizada por ser um assunto que aparentou-nos de interesse dos alunos, já que em brinquedos cantados, realizados no ano anterior em outra atividade escolar durante as aulas, com objetivo de desenvolver as FPS e motricidade, eles participavam com grande entusiasmo, saltando todo o tempo, todavia não nos respondiam a respeito do que era uma pipoca, portanto, percebemos a necessidade em

---

<sup>84</sup> Mukhina (1995) nomeia as funções superiores tipicamente humanas como “qualidades psíquicas”, portanto FPS e qualidades psíquicas possuem o mesmo significado neste estudo.

<sup>85</sup> Zaporózhets (1987) explica que as crianças pequenas desenvolvem as capacidades físicas rapidamente, mas devem aprender a executar os movimentos de maneira voluntária e conscientemente.

sistematizar o conceito nesta pesquisa. Sendo assim, para dar início às intervenções questionávamos o conceito cotidiano.

Também é necessário considerarmos que os sujeitos desta pesquisa são crianças de uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) que frequentam a Educação Infantil, isto é, no início da escolarização e, por terem diagnóstico de deficiência intelectual (DI), geralmente necessitam de atividades de ensino e recursos metodológicos diversificados para que desenvolvam suas capacidades intelectuais, desse modo, utilizamos os jogos como procedimento, tendo em vista que essa faixa etária apresenta condições de apropriação favoráveis aos conteúdos escolares por tal tipo de atividade.

### 6.1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE NAS INTERVENÇÕES

Para analisar os dados empíricos qualitativamente iremos refletir sobre o material coletado nos experimentos, com base no referencial teórico histórico-cultural, levando em consideração o desenvolvimento dos sujeitos pesquisados durante o processo educacional experimentado.

Mediante Zanten (2004), devemos esquecer qualquer juízo que possamos ter a respeito do tema e dos sujeitos, para assim agrupar as categorias de análise, organizando as discussões teóricas. A autora também contribui refletindo sobre a importância de não tratar os indivíduos pesquisados como seres culturalmente inferiores, generalizando a validade da discussão, pensando “[...] entretanto, que os atores podem oferecer a fórmula do método, sem pensar que os atores são “idiotas culturais”, que o investigador é superior à compreensão dos problemas sociais que já tem os atores, em maior ou menor medida” (ZANTEN, 2004, p. 2004).

Dessa maneira, apresentamos os principais resultados dos dados empíricos, analisados a partir de três categorias de análise. Foram escolhidas assim, por acreditarmos ser os principais achados no *corpus*<sup>86</sup> das interações e atividades produtivas pelos sujeitos:

- a) Jogos educacionais e a formação do conceito de pipoca;
- b) Jogos educacionais e o desenvolvimento psicológico da motricidade;
- c) Jogos educacionais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

---

<sup>86</sup> Compreende-se por meio da leitura de Moraes (2003) *Corpus* como: matéria prima do conjunto de textos, referentes a algum fenômeno.

Outro aspecto, a nosso ver, que justifica tal categorização de maneira descritiva em um processo único, mas ao mesmo tempo em três categorias que se entrelaçam, é o próprio planejamento que contempla tais aspectos de maneira geral e específica.

Nesse contexto, por estarmos na prática pedagógica na disciplina de Educação Física, não poderíamos deixar de contemplar atividades motoras, entretanto, como indica os autores da teoria histórico-cultural, elas devem ultrapassar os aspectos relacionados apenas ao movimento, para não reduzir as funções psicológicas apenas em elementares, elas necessitam englobar os potenciais sociais e motores ao desenvolvimento psicológico, que conduza os alunos à consciência humana.

Para que o ser humano chegue ao máximo de seu potencial, é necessário que pense de maneira conceitual, para que domine conscientemente as diversas linguagens humanas, fato que a escola contribui, por sistematizar os conceitos espontâneos por meio do ensino. Nesse caso, lembramos novamente que optamos pelo conceito de “pipoca”, pois em um momento anterior a realização da intervenção, em uma aula com brinquedos cantados, os alunos aparentavam interesse, mesmo que não sabiam o que era uma pipoca.

Todavia, para que as atividades com movimento contribuam para a formação da consciência, nesse caso, formando/transformando o conceito de milho, é necessário que as FPS da percepção, atenção, memória e linguagem sejam desenvolvidas de maneira intencional, por intermédio do processo de ensino. E como fundamenta Vigotski (2000), isso ocorre com o desenvolvimento cultural, que se entrelaça com o biológico, próximo aos dois anos de idade, quando a aprendizagem traz a reboque o desenvolvimento, ou seja, é no meio social e plano intersíquico, ao nos apropriarmos dos conceitos científicos, mediados socialmente e por meio das FPS, que nos tornamos conscientes, posteriormente no meio intrapsíquico.

Logo, as análises realizadas aconteceram de maneira qualitativa, ou seja, não ocorreram avaliações fundamentadas em classificações e sim no processo de desenvolvimento dos sujeitos em métodos propostos pela perspectiva que adotamos neste estudo.

Vigotski (2000) aponta que, para que ocorra a análise coerente do desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural, deverão ser cruzadas as informações sobre o processo histórico da criança, como se estivessem em duas linhas que se entrelaçam. E no método genético é levado em consideração os principais aspectos do desenvolvimento, onde imperam questões particulares. No comparativo, confrontam-se diversos tipos de desenvolvimento

cultural, organizando, descobrindo e analisando a evidência da verdadeira natureza e estrutura do processo.

Na análise da intervenção pedagógica, os resultados encontrados com as atividades escolares propostas “[...] devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do *corpus* de dados empíricos” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 63).

Conseqüentemente, sem nos prendermos ao desenvolvimento humano puramente por fases, pretendemos compreender o progresso dos alunos frente às atividades de ensino com os jogos educacionais, para então traçarmos as considerações gerais do grupo e compreendermos as influências culturais do processo de ensino da intervenção pedagógica no desenvolvimento das crianças.

Evidentemente, ao adotarmos este estudo como uma pesquisa qualitativa, entendemos, como o resultado mais importante, a transformação dos sujeitos. Destarte, os dados empíricos obtidos, nos demonstrou a utilização da linguagem verbal presente em alguns sujeitos que já desenvolveram tal FPS, com os demais, utilizamos nas descrições linguagens não verbais para comunicação, encontradas nas interações durante a intervenção, como será possível observar no capítulo 7.

## **7. ACHADOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA**

Ressalvamos que cada seção da intervenção teve duração de 50 minutos e frequência de duas vezes por semana, durante o período de três meses. No início da pesquisa, os alunos cursavam o ano letivo há aproximadamente um mês, como explicitado no capítulo 5, e metade deles já havia frequentado a escola no ano anterior.

Sendo assim, depois de transcritas as interações e comportamentos durante as intervenções, selecionamos as principais informações, as quais julgamos importantes, e que da mesma forma contemplem dados empíricos às categorias de análise, a formação do conceito de pipoca, o desenvolvimento psicológico da motricidade e o desenvolvimento das FPS

Como já explicitado na subseção 6.1, optamos por utilizar as categorias de análise conjuntamente, pois, a princípio enfatizamos os conceitos cotidianos apresentados pelas crianças a respeito da “pipoca”, seguindo em sua formação do conceito em científico e conseqüentemente subsidiando o desenvolvimento das FPS para, em seguida, iniciarmos de fato as atividades motoras relacionadas ao objeto de estudo, as quais objetivaram o desenvolvimento da motricidade e, ao mesmo tempo, não perderam de vista o objetivo geral: investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas de crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil.

Para melhor visualização do leitor, organizamos as descrições dos dados e análises com fundamentação teórica das atividades em sequência, da mesma maneira que foram aplicadas. A primeira atividade da intervenção traz os conceitos cotidianos a respeito da pipoca. Na segunda, terceira e quarta, iniciamos a formação do conceito, com experimentos que trouxeram subsídios para a aquisição dos conhecimentos escolares, dentre elas, uma visita em uma plantação de milho. Já nas atividades, quinta, sexta, sétima, oitava, nona e décima, realizamos os jogos com objetivo no desenvolvimento integral da motricidade, entretanto, o conceito de “pipoca” permaneceu sendo formado, também como o objetivo em desenvolver as FPS. E na décima primeira atividade retornamos à plantação de milho, para análise final das intervenções, e ao mesmo tempo que apresentávamos a planta adulta formando as espigas, logo, apresentamos os resultados finais sistematizados.

**PRIMEIRA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO: O que é uma pipoca?**

A primeira intervenção teve início na sala de aula em que a turma frequenta diariamente com a professora regente. Todos eles permaneceram nos lugares dispostos anteriormente pela docente.

A maioria dos alunos se encontrava no início da aquisição da linguagem oral. Sendo assim, em dados momentos, apresentamos trechos longos das interações, geralmente em discurso indireto, objetivando um melhor entendimento e compreensão dos dados empíricos obtidos.

Iniciamos a aula explicando que trabalharíamos por algum tempo com conteúdos a respeito da pipoca, perguntamos o que sabiam sobre ela.

C7 começou desatento, com a cabeça baixa, solicitamos, então, para ele participar da conversa, entretanto, apenas acompanhou nos observando. C3 respondeu com a sílaba tônica: “Pó”. Esse aluno ainda possui algumas limitações na linguagem oral, portanto se comunica com um gesto, apontando com o dedo para a letra “p” do alfabeto. A ausência da linguagem oral, ou que ainda se encontra em desenvolvimento, geralmente necessita de gestos ou da interpretação de terceiros para estabelecer uma melhor comunicação, como indica Vigotski (2009).

Por isso, apontamos na direção que ele mostrava, parecia ser realmente o alfabeto que estava fixado na parede da sala. Ele permaneceu olhando e apontando, porém, sem fala, então confirmamos a tentativa e para prosseguir o diálogo dissemos: *“Isso mesmo, essa é a primeira letra da palavra pipoca, o pé, parabéns”*.

C7 continuou apontando e pronunciando novamente a sílaba tônica da palavra: *\_Pó*.

Perguntamos novamente onde estava a letra e ele mostrou mais uma vez a letra “p”. Respondemos que estava correto. Nesse momento, a aluna C4 balbuciou um som, parecendo não ser sobre o assunto, fechava os olhos e girava a cabeça, mas com a agitação inicial da aula não ouvimos. Insistimos: *“Pessoal, mas o que é pipoca?”*.

C2 também apontou para o alfabeto, então indagamos: *“Isso, é a letra que inicia, está certa, mas o que é uma pipoca?”*.

Os alunos permaneciam atentos nos olhando, somente C1, com a cabeça virada para o outro lado, possivelmente pela dificuldade em seu controle e C6, que ora olhava, ora desviava o olhar, entretanto, ele sempre nos olhava quando solicitado.

Questionamos o que eles sabiam: *“Mas falem o que é uma pipoca? Como que é uma pipoca?”*.

C7 apontou novamente para o alfabeto.

No início da intervenção, as crianças não apresentaram as características a respeito do objeto questionado, sendo assim, permanecia limitada a compreensão do conceito cotidiano de pipoca, quer dizer, aparentemente eles não sabiam. Identificamos, nesse primeiro momento, algumas tentativas de C7 em comunicar-se ao apontar para o alfabeto, repetindo a ação mais de uma vez, além da iniciativa em tentar falar a sílaba tônica da palavra que falávamos: *“pó”*, caracterizando-o com uma linguagem pré-verbal, segundo Vigotski (2009). Após a pergunta de forma coletiva, fizemos individualmente, como outra maneira de iniciar a comunicação com os demais para que conseguissem se expressar.

Mesmo assim, permanecemos observando os sujeitos com poucas tentativas de fala, visivelmente estavam envergonhados, ou por conta das limitações na linguagem oral.

C4 balbuciava vogais enquanto olhava-nos e colocava a mão na boca: *“A, Ê, Ê, Ê”*.

Ao compreendemos a tentativa de C4 indagamos: *“C4, como que é?”*. Ela nos respondeu: *“I, I, I, Ê, Ê, Ê”*. Mesmo sem compreensão do significado levantamos a questão novamente: *“Mas é? De onde que ela vem?”*. C2 respondeu por C4: *“Vem do chão”*. Continuamos o diálogo questionando-os se a pipoca vinha do chão. C2 balançou a cabeça afirmativamente. Nesse momento, C4 bateu com as mãos na carteira gritando: *“Aaaaaaaa”*. E C2 persistiu: *“Ela vem do chão”*.

O parágrafo anterior mostra que C2 falava frases curtas, como exemplo, quando nos respondeu: *“Vem do chão”*. As informações contidas possuíam sentido compreensível para a interação conosco, no entanto, ela não conseguiu avançar no diálogo, isto é, ela ainda não conceituava *“pipoca”*.

Assim, perguntamos: *“Mas ela vem do chão de que jeito?”*. C2 não continuou a conversa. C1 olhava em nossa direção, prestava atenção, nos abaixamos próximos a ele e perguntamos: *“E você C1, de onde vem à pipoca?”*. Ele não respondeu oralmente, porém, apontou com o dedo para baixo, provavelmente confirmando a explicação de C2. C5 estava atento à conversa, aproveitamos e perguntamos: *“E você C5, de onde vem à pipoca?”*. Ele ficou quieto, não apontou, mas nos observou de maneira atenta por bastante tempo.

C2 aproveitou e respondeu pelo amigo dizendo novamente que a pipoca vinha do chão e acrescentou que ela anda. Questionamos a afirmação, mas ela atribuiu a mesma ação ao objeto dizendo que ela vem do chão: *“Andando”*.

Com isso, notamos que, de fato, os sujeitos não sabiam a origem da pipoca, para eles ela vem do chão, informação correta, todavia disseram que ela anda, não haviam associado à pipoca à produção do milho. Essa confusão é comum em crianças pequenas que ainda não aprenderam o significado da palavra. Segundo Ottoni (2017), as crianças vão atribuindo ao conceito informações que já sabem, pois ainda é necessário sistematizar as várias impressões que são captadas do mundo por meio do desenvolvimento sensorial. Dessa forma, prosseguimos questionando a esse respeito, para tentar começar a formar/transformar o conceito de pipoca.

Para tanto, questionamos uma característica, C2 respondeu-nos informando uma cor: “Azul”. Os demais alunos permaneceram observando a aula, principalmente C1, C8 e C5.

Objetivando coletar informações a respeito do assunto, prosseguíamos questionando-os se já haviam comido pipoca. C1 balançou a cabeça afirmando: “Minha vó fez”.

Quando perguntamos como era essa pipoca, C1 respondeu dizendo: “Ela anda no chão assim ó”. Ele foi mostrando por meio de imitação com os dedos indicador e médio da mão direita, movimentando-os sobre a carteira, para isso estava imaginando a ação de andar. Suspeitamos que eles possam ter visualizado alguma imagem onde a pipoca tinha características humanas, pois, comumente aparecem em desenhos infantis objetos ou animais com tais qualidades, possibilitando a confusão na imaginação das crianças. Diante do exposto, Zaporózhets (2011b) explica que o movimento humano se forma por intermédio de imagens e a orientação que desenvolve a base imaginativa tem relação direta com a imaginação.

Observamos as ações de C1 e confirmamos fazendo da mesma forma para prosseguirmos com o diálogo: “Ela anda assim?”. Ele disse que sim, e C2 complementou dizendo que a pipoca tinha pé. Para verificar as possíveis relações entre o objeto e a palavra, questionamos: “Mas pipoca é de comer?”. C2 respondeu afirmativamente. Mediante Vigotski (2001), houve uma elaboração conceitual por complexos, nesse caso do conceito de “andar”, pois para essa ação, comumente são necessários os pés, entretanto, C2 agrupou a informação após a fala de C1 de maneira desorganizada relacionado ao conceito de pipoca, entendemos que para a conceituação do “andar”, predominou o objeto à ação, e como fundamentam Mukhina (1995), Elkonin (1998) e Marcolino, Barros e Mello (2014), isso ocorre com importância primordial na objetivação, sem necessidade de aplicação prática correta para o jogo.

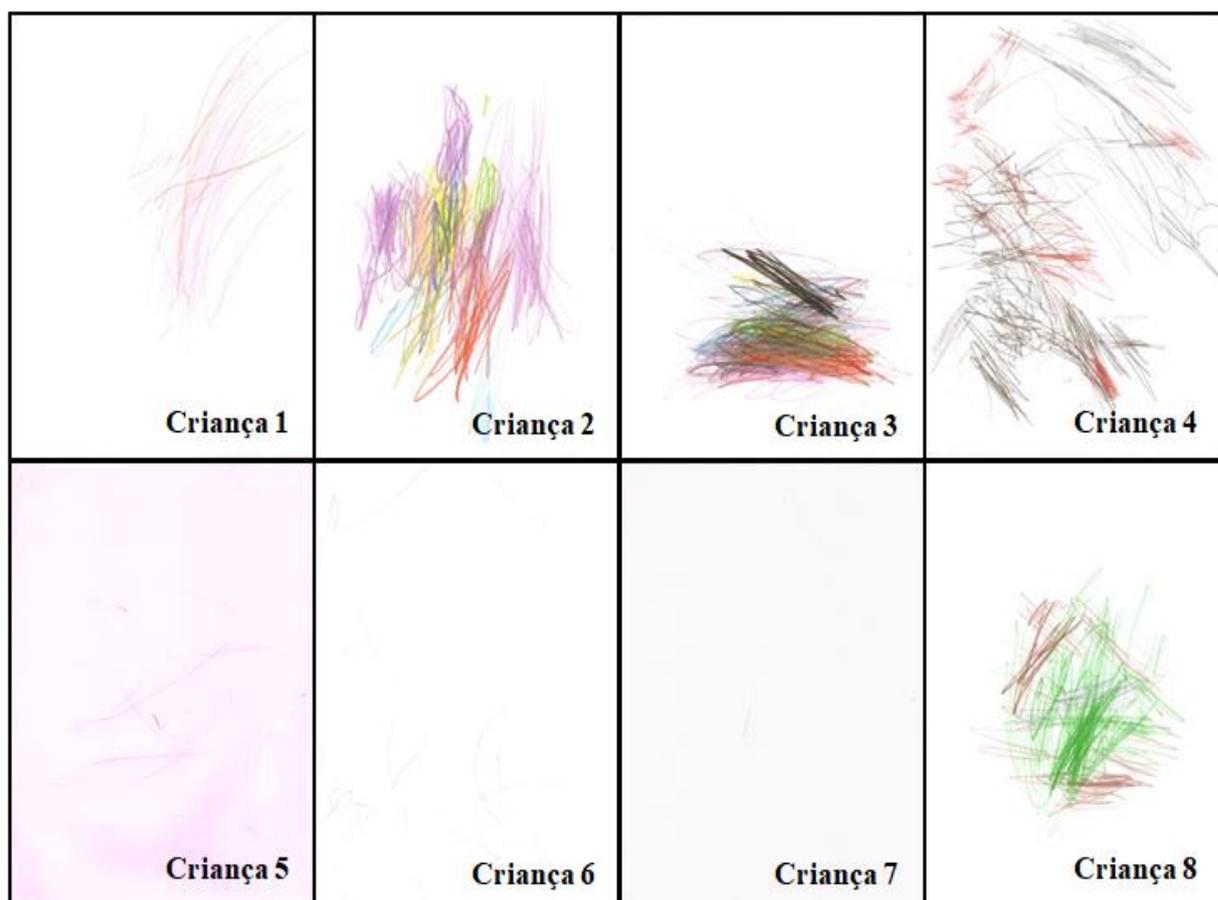
As perguntas foram direcionadas para verificar os conceitos cotidianos que os alunos possuíam sobre a “pipoca”. Eles tinham algumas informações a respeito do assunto, mas

mudamos a linguagem utilizada, pois alguns ainda não se expressavam oralmente, propusemos então a realização de um desenho sobre o tema, em uma folha de sulfite.

As representações gráficas indicadas na Figura 6, apresentadas a seguir, mostram que nenhuma criança contemplou a forma do objeto, especialmente quando levamos em consideração as indagações verbais anteriores.

Observamos que C6 e C7 realizaram traços sutis, C1 e C5 rabiscaram algumas linhas e sem muita força, já C2, C3, C4 e C8 traçaram riscos mais fortes e que ocuparam mais espaços na folha. Luria (2016a) fundamenta-nos que crianças pequenas rabiscam no papel de maneira mecânica, apenas como forma de imitar o adulto escrevendo, ou seja, ainda será necessário desenvolver condições biológicas de força motriz, como objetivos à coordenação motora fina para grafar com o lápis, também como psicológicas, necessárias às representações compreensíveis aos outros e a si próprio.

Figura 6: Desenho sobre a pipoca, sem intervenções.



Fonte: Acervo dos autores.

Durante a realização da atividade proposta, observamos alguns apontamentos feitos pelos alunos, pois como discorre Mukhina (1995), para o diálogo com a criança pré-escolar é necessário que ele esteja em ação, sendo essa a melhor maneira que ela se comunica com o mundo.

C2 levantou sua folha algumas vezes e perguntou-nos: “*Ficou bonita?*”. Atribuindo significado positivo àquela ação, respondemos que sim, e que logo iríamos até ela para falarmos mais a respeito disso. Posteriormente ela volta a elaborar a tarefa solicitada. A aluna aparentava-se a vontade ao realizar a atividade, mesmo que ainda não conseguisse realizar de forma compreensiva, demonstra-nos significados favoráveis às aprendizagens escolares, uma vez que utiliza a grafia como um brinquedo, onde ele serve como modo de imitar o adulto, favorecendo o desenvolvimento futuro da escrita de maneira compreensiva. Diante disso, Leontiev (2016) esclarece que a diferença de uma situação que não é uma brincadeira é puramente a motivação, a ação lúdica é encarada no psicológico independente do resultado, uma vez que o que motiva sua realização não depende apenas do resultado dela.

Passamos verificando os demais alunos e nesse momento observamos C4 balbuciando algumas sílabas e letras enquanto realizava a atividade: “*Baiú, bê*”. A ação de balbuciar é de grande importância, visto que, de acordo com Mukhina (1995), favorece o aperfeiçoamento dos lábios, língua e respiração, contribuindo na aprendizagem da linguagem oral.

C6 ainda não havia começado, então colocamos o lápis em sua mão e solicitamos que efetivasse a tarefa. Ele aceitou e rabiscou brevemente com o lápis a folha, sem muita força, provavelmente ainda necessita desenvolver o tônus muscular, como afirma Luria (2016a). Notamos aquela atividade possivelmente incompatível a C6, por ainda não ter desenvolvido a coordenação motora fina para grafar, ou também, poderia ser pouco motivadora a ele, por demonstrar dificuldades em atentar-se ao proposto, tendo em vista que ele pouco observava a folha.

Pedimos a C7 que escolhesse um lápis porque ele ainda não havia iniciado a atividade, ele retira um, em seguida perguntamos a cor. Ele olhou, sorriu, mas não falou. Dissemos que se tratava do verde. Depois de alguns minutos, deixamos C7 para orientar os demais alunos, quando C2 rapidamente se levanta, vai até a carteira dele, pega em sua mão, exatamente como estávamos fazendo, mas ela ainda não havia terminado sua atividade, portanto solicitamos que retornasse para terminar o que estava realizando. A ação de C7 sugere timidez naquele momento, já que anteriormente ele havia iniciado tentativas de comunicar-se respondendo aos questionamentos. No entanto, C2 claramente estava determinada em realizar as ações atribuídas à função de professora, ao auxiliar C7 ele estava na ZDP para a atividade de

desenho, e ela para a significação por meio da representação do papel de professora, como indica Vigotski (1997).

Essa foi uma conduta muito importante ao desenvolvimento de C2, como descreve-nos Mukhina (1995), imitar apresenta uma tendência nas ações das personagens que são escolhidas, e geralmente se mostra na representação do adulto que o motivou, além de estar ligado ao meio que a rodeia, nesse caso, C2 escolheu representar o papel de professora, possivelmente por tal função trazer importante significado a ela.

C7 jogou sua folha e lápis de cor no chão, algo rotineiro em suas ações, desse modo, pedimos a ele que não fizesse mais isso e, solicitamos que pegasse o que havia jogado, evitando que tal ação se repetisse e atrapalhasse sua aprendizagem e dos outros alunos. Em seguida, sentamos ao seu lado, situando-o novamente na ZDP, auxiliando na realização da atividade, pois ele permanecia lançando os objetos. Notamos que durante o momento em que estávamos ao seu lado, por alguns segundos, ele continuou tentando realizar o que havia sido proposto; isto nos sugeriu que se permanecermos auxiliando-o nas próximas atividades, logo poderia realizá-las com menos intervenções. Para atender os outros alunos, necessitamos deixar C7 sozinho novamente.

C2 foi tentar ajudar C7, imitando novamente ser uma professora, demonstrando-nos, mais uma vez, que essa função é um modelo social que lhe chama atenção, fato importante como Zaporózhets (2011b) mesmo complementa, para imitar é necessário um modelo imaginativo mental. Dessa forma, é indispensável C2 resgatar na memória o que uma professora faz e não faz, posicionando-se de acordo com Elkonin (1998), em um “jogo de papéis”, fazendo uso de regras internas relacionadas ao comportamento nas interações sociais do adulto, e segundo Mukhina (1995), para essa ação, recorrente aos pré-escolares de idade média, os “jogos dramáticos” apresentam no conteúdo a interpretação das relações entre as pessoas, e nas contribuições de Jukovskaia (1990), o “jogo criativo” surge na criação da criança, motivado pelo adulto que lhe traz algum significado importante.

Ao questioná-la sobre o que estava fazendo, disse:

*\_Tô segurando para ele não jogar.*

Respondemos: *\_Deixa ele, se ele jogar vai levantar e pegar do chão, já disse que atrapalha os amigos quando joga as coisas no chão.*

Prosseguindo a atividade, C1 nos explicou em seu desenho que: *“É pra come”*. Referindo-se a pipoca. Com isso, demonstrou-nos condições de comunicação por meio da

linguagem oral durante a interação. Possui, assim, compreensão de uma ação correta referente à pipoca, tendo em vista que ela é um alimento, portanto, para comer.

Enquanto isso C2 se levantou, pegou sua folha e ficou mostrando a todos, parecendo, mais uma vez, ter como objetivo nos imitar, novamente encontrava-se em um jogo dramático de professora: “Ó, ó, é uma pipoca”. Em seguida, ela sentou-se em seu lugar.

C4 olhou para sua folha, onde novamente balbuciava vogais: *\_Á, É, Í.*

C3 apontou para seus rabiscos e tentou dizer a palavra pipoca, falando novamente a silabada tônica: *\_Pó.*

C7 mostrou rapidamente a folha com o lápis em uma mão, e com a outra coçou os olhos e abaixou a cabeça.

C2, ao mostrar seu desenho, disse que era uma pipoca e que está andando no chão. Informamos que a pipoca não anda, pois não possui pernas, como nós seres humanos, também como alguns outros animais. Depois ela mostrou as próprias pernas e, ao questionarmos se pipoca tinha pé, ela respondeu que sim.

Pedimos a ela que nos explicasse a respeito de sua afirmação.

C2 mostrou nos seus pés e falou: *\_Bem assim ó.*

De acordo com sua resposta, argumentamos que a pipoca não anda, mas que estoura na panela quando está sendo preparada. Ela não disse mais nada. Essas informações de C2 demonstram mais uma vez a confusão em relação ao conceito de pipoca, necessitando de sistematização por meio do processo de ensino nas intervenções futuras, para que haja possibilidade de transformar o conceito cotidiano em científico.

C8 apontou para o papel e citou que aqueles rabiscos em seu desenho representavam “*Pipoca*”. Solicitamos a ele para continuar falando a respeito da pipoca, ele diz que: “*Tá andando, com o pé*”. Com os dedos sobre a carteira mostrou como imagina que a pipoca anda, como se os dedos fossem pernas. Não havíamos compreendido a explicação, e com o objetivo de continuar o diálogo, imitamos sua ação. Ele sacode a cabeça apenas explicando que sim. Perguntamos novamente o que havia desenhado. C8 olhou para as garatujas e permanece respondendo que a pipoca anda porque tem pé. Como o tempo da intervenção estava se esgotando, dissemos que continuaríamos a conversa posteriormente.

C5 observou seu desenho e o indicou, mas não falou nada. Continuamos perguntando, então ele não observou mais sua folha, pegou o estojo e balbuciou: “*Am, Am*”. O olhar de C5 para a folha quando solicitado, mesmo que rapidamente, também é um fato importante, pois está começando a direcionar a atenção voluntariamente à atividade, atendendo/respondendo a comandos dos adultos por intermédio da linguagem, e de acordo com Vigotski (2001), isso

ocorre, a princípio, externamente, para em seguida dirigir-se internamente, isto é, está avançando na FPS da atenção. A tentativa de falar ao balbuciar conosco demonstra a necessidade em tentar se comunicar oralmente e, também, a fala em desenvolvimento.

Observamos, novamente, C2 nos imitando com C7, questionando-o sobre o que era seu desenho. Eles permaneceram em conversa; C2 tentou arrumá-lo e C7 brincando, bateu com a mão nela pronunciando: “Iiiiiiiii”. Para evitar acidentes, falamos para C2 se sentar, ela prontamente atendeu a nosso pedido. A esse respeito, pensamos ser de grande relevância a interação entre eles para um desenvolvimento posterior a ambos, principalmente na linguagem oral de C7, que ainda não emite sons compreensíveis, no entanto, C2 já fala muito bem, proporcionando condições ao amigo de motivar-se a tentar falar para comunicar-se com ela. Sobre isso, Werner (2015) explica-nos que a interação criança-criança ocasiona transformações qualitativas nas funções psíquicas, revestindo-se por signos da linguagem.

Essas demonstrações prévias sobre o desenvolvimento dos alunos a respeito do tema proposto, a princípio, nos proporcionam reflexões sobre algumas possibilidades nas intervenções, onde C1, C2 e C8 conseguem se comunicar oralmente, C3 fala as sílabas tônicas de algumas palavras e C4, C5, C6 e C7, ou balbuciam alguns sons incompreensíveis, ou ainda, na maior parte do tempo, não pronunciaram som algum, expressando limitadas formas de linguagem oral.

Como algumas crianças ainda não falam, apresentam limitações na comunicação e se aproximam ao que se espera do primeiro ano de vida, com balbucios relacionados às imitações e necessidades da interação com o adulto.

A respeito dos rabiscos de todas as crianças, Mukhina (1995) e Luria (2016a) expõem que as garatujas de crianças pequenas, sem a indicação de escrever algo, são chamadas de pré-representações, consistem em combinações casuais de traços, funcionam como um brinquedo, possuindo formas gráficas específicas de imitação. Porém, C1, C2, C3 e C8 recordaram-se da palavra referente ao conceito trabalhado “pipoca” ou “pó”, ou seja, estavam começando a atribuir significados aos seus rabiscos, mesmo que com formas irreconhecíveis, apresentam uma memorização de algo recente, possibilitando em um futuro próximo, condições de iniciar a pré-história da escrita por meio do desenho.

Diante dos conteúdos ensinados, as interações e os dados da história dos sujeitos, demonstrados no Quadro 10, conduzimos as demais intervenções, com intuito de desenvolver as FPS dos alunos, utilizando os jogos como um instrumento metodológico, pela necessidade de elaborar e sistematizar os conhecimentos a respeito do conceito científico de pipoca.

**SEGUNDA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Apresentação de imagens sobre a pipoca.

Ao perguntarmos a respeito da atividade anterior, C2 demonstrou ter memorizado a palavra referente ao conteúdo estudado, respondendo corretamente o nome. C2: *\_Pipoca.*

É possível afirmar que C2 recorre à memória mais recente, quando este se lembra da palavra “pipoca”. Em suas falas anteriores, também observamos algumas situações em que reproduz nossas condutas, ou de outras pessoas com os amigos, ou seja, representa ações que lhe chamam atenção, por meio de jogos de papéis sociais.

Em um segundo momento, projetamos na televisão imagens que representavam passo a passo a produção do milho, desde o preparo do solo em que ocorre o plantio, em seguida o grão sendo plantado, brotando, crescendo as folhas, as flores, as espigas, a colheita, chegando à comercialização do milho e preparação da pipoca. A cada imagem fomos explicando sobre o que se tratava, e qual era a respectiva etapa de desenvolvimento do milho, por exemplo, dissemos que para o primeiro momento, onde é necessária a escolha de um solo apropriado que possua condições favoráveis para germinação, isto é, geralmente limpo sem mais nenhuma planta no local, e que possa receber água e a luz solar. Ao final, perguntamos o que haviam compreendido a respeito do solo para plantação do milho de pipoca, no entanto, todos os sujeitos somente nos observavam, ainda não tinham compreendido, precisaríamos continuar lembrando todo o desenvolvimento da planta nas próximas intervenções.

Também observamos os alunos atentos por boa parte do tempo, exceto C7 que possuía muita dificuldade para se concentrar no que era proposto. De tal modo, conduzíamos sua atenção às imagens referentes à pipoca, solicitando que olhasse para a televisão, ele olhava por pouco tempo e desviava a visão. Deste modo, nos ficou perceptível que seria necessário chamá-lo a olhar várias vezes, para que sua atenção fosse se desenvolvendo ao conteúdo proposto, porque não iria aprender caso não observasse as explicações acerca do conceito.

Em seguida, os alunos acompanharam as imagens na televisão, interagindo pouco quando questionávamos a respeito de cada etapa do processo. A situação mais importante nessa aula aconteceu quando, ao mostrarmos pela segunda vez cada imagem, tendo em vista que havia pouca comunicação com os sujeitos e não sabíamos se estavam de fato aprendendo, entretanto, C2 levantou o braço e interrompeu nossa explanação que mostrava novamente a preparação do solo para a plantação, perguntando se iríamos naquele local mostrado nas figuras.

C2: *\_Dipoisi qui agente assisti agente vai ali?*

C3 também apontou para a televisão e falou: *\_Aqui.*

C4 gritou e apontou para a televisão como C2 e C3.

Respondemos a eles: *\_Nós vamos sim, na próxima aula iremos até uma plantação de milho, vou enviar bilhetes aos pais de vocês perguntando se podem ir.*

C2 sacodiu a cabeça respondendo-nos a princípio afirmativamente. Os demais também permaneceram nos observando após a resposta, mas sem nenhuma outra expressão.

Essa ansiedade em conhecer aquele local é uma resposta comum de crianças pequenas, para que obtenha explicações às suas curiosidades e aos fenômenos que ainda não conhecem. Logo, compreendemos a necessidade em sistematizar o conhecimento e formar o conceito de pipoca, e conseqüentemente aprender como o milho cresce.

O fato de organizar situações no planejamento docente, para visitas em locais que contemplem o conteúdo, é sugerido por Ottoni (2016) como uma maneira efetiva de atingir a compreensão do conceito trabalhado na Educação Infantil.

A frase de C2, em especial, demonstra-nos, segundo Mukhina (1995), que na primeira infância é comum uma linguagem com muitos advérbios, pois as crianças ainda não conseguem explicar o contexto ao que se refere na fala, portanto reduzem em sua comunicação as informações que ainda não sabem dizer. C2, C3 e C4, motivados por C2, demonstraram atenção na imagem. Mesmo que não falem as palavras referentes ao processo de crescimento do milho, apresentam desenvolvimento na atenção ao observarem o que era proposto.

Em seguida, mostramos novamente as imagens do milho sendo plantado, momento em que um grão é inserido no solo, depois perguntamos se sabiam o que era o solo. C2 respondeu que era: *“Chão”*. Dissemos que eram informações próximas, e perguntamos se sabia qual a diferença entre chão e solo? Ela não nos respondeu, somente nos olhou, então explicamos: *“Solo e chão são quase a mesma coisa. Mas solo é um recurso natural importante para a vida no planeta, porque, por exemplo, nele são desenvolvidas plantas, que servem de alimentos para nós, e também para diversos animais. Já o chão pode ser solo, desde que não coberto por calçada”*. Questionamos mais uma vez, entretanto, ninguém nos respondeu, sendo assim, não aprenderam o conceito de “solo”. Todavia, eles pensaram que chão tinha o mesmo significado de solo, C2 trouxe o conceito cotidiano, aprendeu a palavra, mas ainda não é capaz de significá-la corretamente em termos conceituais, situando-se mediante Vigotski

(2001), entre o pensamento sincrético e por complexos, pois agrega as informações a um mesmo grupo, quer dizer, chão e solo são as mesmas coisas, no entanto, tem o domínio fonético da palavra, mas sem condições intelectuais de realizar sua generalização e abstração.

Vigotski (2009) alerta que a atenção deve ser organizada durante o processo educacional, para que ocorra a transformação do conceito cotidiano em científico. Dessa maneira, assimilamos que seria necessário permanecer no desenvolvendo dos processos educativos, com atividades que conduzissem a atenção das crianças ao conteúdo proposto. E, somente em seguida, realizaríamos as atividades motoras, fato esperado às aulas de Educação Física.

### **TERCEIRA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Visita à plantação de milho.

Em outro dia, após solicitar formalmente autorização dos pais e da escola, avisamos aos alunos que visitaríamos uma plantação de milho, atendendo aos seus pedidos, uma vez que julgamos pertinente ao objetivo proposto para as aulas. Verificamos a expressão de felicidade das crianças, demonstrada em forma de sorrisos.

Como o local era próximo, exatamente a uma quadra da instituição, fomos caminhando, sendo necessário o auxílio de mais duas pessoas adultas, auxiliares das atividades da escola, para ajudar no cuidado dos alunos e transporte das cadeiras de rodas. Durante a ida, tivemos algumas demonstrações de entusiasmo, como C2 que sorria e falava o tempo todo. Também observamos C7 muito sorridente, beijando nossa mão, abraçando-nos nas pernas. O trajeto era regular, pois fomos pela rua, tendo em vista que para locomoção das cadeiras de rodas, as calçadas se tornaram inviáveis por serem irregulares. Os alunos que andam sozinhos, pela necessidade de movimento e sustentação da postura, estavam trabalhando o equilíbrio dinâmico ao se locomoverem, lembrando que no histórico de C2, por exemplo, essa capacidade física foi indicada em déficit por conta da hidrocefalia que afetou o córtex motor.

Outro ponto a discutirmos, com fundamentos em Vigotski (2001), é a FPS da percepção, que foi necessária durante a captação de informações no novo trajeto, sendo ela o principal fator de entusiasmo às crianças, por ser algo novo, além de um complexo processo sensorial estruturado. Nesse sentido, as crianças estavam observando novas formas, espaços, cores e significados, e nesses traços dos objetos, que não eram espontâneos, estava sendo

organizado o conceito de milho, referente ao caminho a se chegar à devida plantação. Compreendemos e indicamos, assim, a importância de ir a campo com o ensino pré-escolar, auxiliando no desenvolvimento da percepção.

Chegando ao local, explicamos a importância do sol, dos sais minerais na terra e da água para alimentar as plantas, nenhum sujeito indagou-nos, porém, estavam sorridentes, observando nossas explicações. Também dissemos a diferença do “pé humano” e do “pé de plantas”, uma vez que no início das intervenções diziam que a pipoca tinha pé e andava. Explicamos e demonstramos: *“Esses pés que temos no nosso corpo servem para andarmos, e existem outras palavras iguais, mas que possuem significados diferentes, como exemplo, este milho, que é uma planta, e ao final desta plantação produzirá espigas de milho, que geralmente são utilizados como alimentos”*. Eles observavam atentamente as falas e, quando questionados a respeito do que compreenderam, alguns expressaram oralmente palavras como: *“milho, mi, o mii”*. Logo, nota-se que haviam memorizado somente o nome do milho, e não a diferença do pé de planta e humano, mesmo após repetirmos as explicações mais uma vez. Sendo assim, é/foi necessário o resgate desses conceitos em outras situações, tendo em vista que são importantes, porém, atingimos nosso objetivo, que era colaborar para que as crianças não conceituassem mais o objeto do estudo como “a pipoca anda porque tem pé”.

Nesse contexto, Basei (2008) comenta a importância das experiências que atribuem significados aos alunos, como observamos anteriormente, já que o contexto onde a instituição escolar se encontra é influenciado por relações de interação e é na intervenção pedagógica intencional que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem entre os envolvidos. Destarte, é necessário proporcionar situações de aprendizagem para que ocorra o desenvolvimento, e na Educação Infantil isso não seria diferente, uma vez que esse nível de ensino deve ser um espaço socioeducativo que permita à criança acessar elementos culturais, universais e da natureza, além das experiências com os demais alunos e a intervenção do professor.

Para sistematizar a visita à plantação de milho, na mesma intervenção, realizamos mais uma atividade com imagens que projetamos na televisão, apresentando o milho de pipoca.

Perguntamos a eles: *\_Onde fomos anteriormente?*

C3 apontou para sua frente e falou: *\_Ali*.

Indagamos para verificar se recordavam da lembrança mais recente: *\_Ali onde? Ver o que?*

C2: *\_Milho.*

Prosseguimos: *\_Era milho que tinha lá? Lá onde?*

C2 sacodiu a cabeça dizendo que sim, mas não respondeu sobre o local que havíamos visitado.

Os demais permaneceram nos olhando.

Percebemos que eles não conseguiram recordar-se do local para falar, C3 explicou “ali”, se referindo a outro lugar, mas ainda não conseguiu esclarecer onde, somente do conceito trabalhado na aula. Isso provavelmente ocorre por conta das características da atividade objetual, onde a memória geralmente se recorda do que é possível manipular e está em contato direto com a criança.

Informamos a eles que no local que tínhamos visitado existiam vários pés de milhos plantados, e quando têm muitas plantas de milho, falamos que é um milharal, e que eles estavam crescendo, mostramos com a mão em uma altura aproximada de um metro e meio, para exemplificar a altura atual. Continuamos explicando que estas plantas irão crescer e ficar bem maiores e produzir milho.

Fizemos uma pergunta para verificar se alguém compreendeu: *\_ “A pipoca vem do pé do que?”.*

C2: *\_Manga.*

Perguntamos mais uma vez: *\_Certeza, não é de outra planta?*

C2 ratificou sua resposta: *\_Milho.*

C2 confundiu o conceito que trabalhávamos, disse o nome da fruta “manga”, demonstrando que necessitava de nossa contribuição para recordar-se do conteúdo de nossas aulas. Para transformar os conceitos cotidianos em científicos, ainda seria preciso muita sistematização.

Solicitamos a eles que olhassem para a televisão, para observarem novamente a imagem da plantação de milho grande e preparada para colheita, tendo em vista que no local que havíamos visitado as plantas, ainda estavam em desenvolvimento. Sentamos no chão, próximos às crianças, C2 nos respondeu a respeito daquela imagem, se as plantas eram maiores ou menores do que havíamos observado anteriormente.

C2: *\_Maor.*

Confirmamos a resposta, enfatizando que na plantação os milhos ainda estavam em fase de crescimento. Os demais alunos somente observavam sem nenhuma outra forma de interação. Nosso questionamento tinha por objetivo, além de trabalhar a compreensão do desenvolvimento do milharal, conceitos relacionados a tamanho. C2 demonstrou compreender a relação de altura no crescimento do milho, ao comparar a imagem da televisão com a plantação visitada. À vista disso, Mukhina (1995) pontua que para a criança pequena é muito importante essa aprendizagem, para que ela possa utilizá-la em situações cotidianas, onde é necessária a referência de tamanho para comparar e classificar objetos.

C6 dispersou, não observa mais as imagens, portanto, chamamos sua atenção e ele voltou a olhar. Fato importante para o desenvolvimento de sua atenção.

Explicitamos a eles que existem algumas qualidades de milho. E o milho que geralmente comemos em casa cozido ou no bolo é o verde, o da lata é doce, e o que estoura é o de pipoca, entretanto, todos são produzidos na mesma plantação. Para verificar se estavam compreendendo, questionamos mais uma vez:

*\_Então a pipoca vem de onde?*

C2: *\_Chão.*

Perguntamos mais uma vez: *\_E quando cresce, ele vira o que?*

C2: *\_Milho.*

Respondemos: *\_Isso, cresce em pés de milho, e formam as espigas de milho.*

Na mesma atividade da intervenção, notamos o conceito de “pipoca” sendo transformado, há pouco C2 havia falado que a pipoca vem do pé de manga, após a visualização das imagens e sistematização das informações, ela ratifica sua resposta anterior, demonstrando o conceito científico em desenvolvimento.

Mostramos uma nova imagem das espigas verdes (encontrada em nossa região) e o de pipoca, explicando as diferenças, em que o milho de pipoca é menor e é mais arredondado, possuindo em seu interior menos água, e que ao ser aquecido rompe a casca e estoura. Questionamos mais uma vez:

*\_O milho vem de onde mesmo?*

C2 e C3: *\_Chão.*

Fizemos um movimento ascendente com os braços e perguntamos: *\_Ele faz o que depois?*

C2: *\_Cresce.*

C3 repetiu o movimento e falou: *\_Que.*

Prosseguimos perguntando: *\_Produz o quê?*

Eles riram e não falaram, ou repetiram a resposta anterior.

Para ajudá-los mostramos a espiga. Eles novamente riram e responderam o mesmo.

C2: *\_Milho.*

C3: *\_Mi.*

Os demais acompanharam visualmente.

Finalizamos mostrando a imagem da pipoca: *\_Que pode ser uma espiga que pode virar?*

C2: *\_Pipoca.*

C3: *\_Pó.*

Nas interações anteriores notamos que o conceito científico está sendo estruturado, pois mesmo que ainda seja necessário aprenderem mais informações do processo de produção da pipoca, não estão mais falando que a pipoca vem do chão, tem pés e anda, agora ela vem do chão e do pé de milho. C2 e C3 participaram das conversas, os demais permanecem atentos às imagens e interações. Também observamos que, por meio de um gesto nosso, e em seguida seu, C3, lembrou-se que a planta que produz a pipoca cresce. Em relação à necessidade da associação do gesto à fala, Vigotski (2009) apregoa que o movimento é o princípio da linguagem, porque a criança inicialmente se comunica na ação, ao ter contato com os objetos e, em seguida, no plano mental desvincula a palavra da necessidade de ação objetiva, predominando o significado à ação.

#### **QUARTA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Preparação da pipoca na cozinha.

Nessa intervenção os alunos foram encaminhados à cozinha, para observar o processo em que o milho de pipoca estoura. Organizamos as informações anteriormente desenvolvidas com as crianças, contribuindo no processo de abstração dos sujeitos, perguntamos novamente sobre o conteúdo das aulas: a pipoca. Notamos algumas falas pertinentes às apropriações dos alunos, como por exemplo, quando fomos perguntando a cor do milho, mostrando o grão, C8 nos respondeu sorrindo: *“Amarelo”*. Nesse trecho, é possível verificar o avanço de C8, que

nas aulas anteriores somente observava e repetia as falas dos amigos, agora diz uma característica do objeto, “a cor amarela”. C7 pegou o grão na mão e balbucia: “*Lelele*”. Mesmo com dificuldades na comunicação por meio da linguagem oral, acreditamos que C7 referia-se a cor amarela, característica que C7 falava há pouco.

C8 aparentemente estava mais à vontade, é possível afirmar que ele começava a demonstrar interesse em aprender o conceito trabalhado, ou seja, apresentava algum sentido a ele. Uma hipótese é a mudança de ambientes, além daqueles habituais da rotina, como a sala de aula, tornando as informações discutidas concretas, além de um ensino mais prazeroso, sendo necessária essa organização do professor, segundo Jukovskaia (1990).

Questionamos como o milho se transformava em pipoca, C2 nos respondeu o que é necessário em sua concepção: “*Mexe e passa sal*”. A aluna não respondeu nossa pergunta, entretanto, confirmamos a sua resposta, explicando que essa era uma ação correta, mas isso ocorria quando a pipoca já estava pronta, e também, que é possível utilizar açúcar, por exemplo, caso queira que ela fique com o sabor doce.

C2 que antes dizia que a pipoca andava com o pé, não nos responde como ela se transforma em pipoca, no entanto, atribuiu uma ação correta a se fazer. Provavelmente a resposta foi conferida após ela ter observado em situação cotidiana e associá-la às novas aprendizagens oferecidas pela intervenção. Seguimos explicando o processo mais uma vez, desde a plantação do grão até a colheita e preparação do milho em pipoca.

Diante disso, refletimos que as crianças vão agregando informações que aprendem dos objetos e fenômenos do mundo em seus pensamentos, e com o passar do tempo vão adicionando outros conceitos, possibilitando confusões na organização das ideias (METZNER, 2004). Isso ocorre por estarem no início da formação de conceitos, segundo Vigotski (2001), é na agregação desorganizada que as crianças se fundamentam em características concretas das informações que aprendeu.

Logo, é na Educação Infantil que se começa a organização das informações que vão sendo amontoadas na memória da criança em conceitos, fazendo com que sua fala comece a ser organizada. Para isso, comumente é necessário o auxílio de um adulto ou alguém mais experiente para associá-la a imagem psíquica, extinguindo aos poucos o caráter puramente emocional em suas palavras.

Prosseguimos a aula conduzindo o raciocínio dos alunos ao dizerem que a pipoca vem do chão, explicando até o momento em que ela estoura:

*\_Isso, vem do chão, mas, na aula anterior nós fomos lá naquela plantação, e vimos que ela vem do chão, e depois, o que ocorre até ela estourar?*

C2: *\_Cresce.*

Questionamos: *\_Cresce e depois acontece o quê?*

C2: *\_Milho.*

C2 revelou avanço no conceito, pois como observado anteriormente, a aluna possuía o conhecimento somente de que “*a pipoca vinha do chão e andava com os pés*”. Para que ela compreendesse as etapas corretas foram necessárias condições favoráveis, em que ela aprendesse e desenvolvesse mediante as interações proporcionadas no estudo.

Continuamos explicando a eles como o milho de pipoca estoura. Dissemos que dentro do grão do milho de pipoca existe pouca água, menos que os demais tipos de milho, e que ao se unir com uma substância chamada de amido, ao serem aquecidos, estoura a casca, formando a bolha gelatinosa que é a pipoca<sup>87</sup>. Ao término da explicação, perguntamos novamente como o milho se torna pipoca. C3 respondeu: “*Chão*”, C8: “*Cresce*” e C2: “*Milho*”.

Provavelmente toda a compreensão desse processo até o estouro do milho ainda é muito abstrata a eles, por ainda necessitarem de outras situações para aprenderem, mas por outro lado, no processo do estouro da pipoca é difícil o contato direto com o objeto, por necessitar de calor para que ocorra, trazendo riscos para o trabalho com as crianças.

Incentivamos C3 a falar mais, por estar desenvolvendo a linguagem oral e os demais, chamando a atenção com mais frequência para desenvolverem a atenção, e aqueles que ainda não falam, para que estejam observando a comunicação via oralidade e assim que possível, aprender e sentir a necessidade em falar.

Vigotski (1997) elucida-nos que a vida social e coletiva da criança e a socialização de sua conduta são o suporte para desenvolver as funções psicológicas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório. Não se pode entender que a aprendizagem da criança DI é diferente das demais pessoas, pois isso apenas está determinado no processo de desenvolvimento das FPS, e tem potencial para ser desenvolvido socialmente.

Pedimos atenção dos alunos para ouvirmos o som do milho rompendo a casca: *\_Vamos escutar o som, do estouro do milho em pipoca!*

---

<sup>87</sup> Mais informações acessar Magalhães e Durães (2009).

As crianças expressaram várias gargalhadas, somente C6 permaneceu sério, mas nos olhava todo o tempo. Dissemos novamente: “*Escuta ela estourando, a casca se partindo, liberando o amido que em contato com a água que existe dentro do grão, incha*”. Ao começar o som das pipocas estourando eles ficam bem agitados.

Quando as pipocas ficaram prontas servimos aos alunos, aproveitamos o momento para solicitar a eles que sentissem a textura e o cheiro. Nesse momento, dissemos que elas são macias. Mostramos a parede para comparar o que era macio e o que era duro. Após apalparem a pipoca, perguntamos qual sua textura e C2 e C8 prontamente responderam: “*Macia*”. Como os demais não haviam respondido, repetimos e mostramos que ao apertamos a pipoca ela se movimenta, portanto ela é macia, comparada à parede e o chão que são duros. Eles tocaram na parede para comparar, em seguida C1 também respondeu: “*Macia*”. Já C3: “*Ia*”. As outras crianças realizaram o proposto com nossa contribuição, observando todas nossas ações. Pelas respostas de C1, C2, C3 e C8, que disseram que a pipoca é macia, ao compararmos com a parede que é dura, elaboraram o conceito de macio. As outras crianças realizaram o proposto, porém, ainda não aprenderam o conceito.

Prosseguimos falando a respeito dos sabores, para comermos as pipocas doces, a princípio, e em seguida as salgadas, e eles repetiram o nome dos sabores. Fomos falando que as pipocas salgadas foram temperadas com sal, por isso eram salgadas, e eles se serviram. Perguntamos qual era o sabor dela e C1, C2, C3 e C8 disseram: “*Sal*”. A seguir, servimos as pipocas doces, dizendo que para obter tal sabor colocamos açúcar, novamente C1, C2, C3 e C8 nos responderam que era: “*Doce*” ou “*cê*”. Ao servirmos em outros momentos, eles responderam com a palavra que indicava o sabor correto. Os demais alunos acompanhavam visualmente e observavam ao falarmos, no entanto, ainda não conseguiam nos responder oralmente, mesmo quando pedimos para indicar após provarem, também por ainda possuírem limitantes na linguagem oral. Compreendemos que C1, C2, C3 e C8 conseguem nomear e diferenciar os sabores e a textura da pipoca, por meio dos padrões sensoriais, como indica Mukhina (1995), já os demais, ainda necessitam desenvolver a linguagem, mas a atenção demonstra o processo de desenvolvimento, mesmo que ainda não consigam conceituar as características da pipoca.

C6 observou a vasilha, mas não tentava pegar o alimento, para isso, tivemos que colocá-lo em sua mão e fazer com que ele levasse as pipocas até a boca. Recordamos, neste momento, que na avaliação de C6 para ingressar na instituição foi sugerido o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que alguns sujeitos que apresentam esse quadro possuem dificuldades na comunicação via linguagem oral, necessitando, em algumas situações, de

contribuições de outras pessoas, ou objetos para atribuir significados, portanto, auxiliamos na efetivação da degustação das pipocas, ele não se negou.

Finalizamos dizendo que eles estavam de parabéns, porque participaram da aula e prestaram atenção nas explicações. Também percebemos durante a aula que aquela vivência ofereceu um significado positivo ao conceito de “pipoca”, tendo em vista que, dentro de suas limitações, todos participaram demonstrando fisionomia de contentamento, consequência provável do trabalho de maneira direta com a preparação e consumo do alimento, mesmo que ainda fosse necessário permanecer a sistematização para transformá-lo em científico, fato que até o momento não havia ocorrido.

**QUINTA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Jogo de estourar milho de pipoca com papel.

Mukhina (1995), Jukosvkaia (1990), Elkonin (1998), Vigotski (2007) e Leontiev (2016) afirmam que melhor forma como os pré-escolares aprendem é por ações, então continuamos oferecendo-as. Para tanto, utilizamos o lúdico por meio da motricidade em um jogo de estourar pipocas de papel.

Para isso, fizemos com eles uma pipoca de papel sulfite, para brincar de estourá-la. Inicialmente, explicamos aos alunos que seria necessário pintar com giz de cera amarelo de um lado da folha, e do outro permanecer branco. Em seguida, amassar o papel com o lado amarelo para fora, para simbolizar o milho. E depois de realizado o movimento de jogá-la algumas vezes para cima com as mãos, fato que também necessita das capacidades de coordenação óculo-manual e equilíbrio estático e dinâmico, seria necessário desvirar a folha, predominando a cor branca, simbolizando o estouro referente à pipoca.

Todos eles conseguiram pintar o lado branco de amarelo, não conseguiam preencher todo ele, a princípio, mas fomos demonstrando e aos poucos a maioria realizou o proposto, necessitaram de auxílio, somente C1 e C7. No momento de amassar foram necessárias várias explicações, pois eles não se atentavam em deixar o lado amarelo para fora.

C2 demonstrou e perguntou: \_ “Assim?”.

Respondemos: \_ “Isso, mas olha a cor, o lado branco é para dentro a princípio”.

C2: \_ “Assim ó?”.

Nos aproximamos de C2 e a auxiliamos, abrindo a folha novamente e iniciando o processo até ela conseguir prosseguir.

C8 perguntou: \_ “Ó”.

Dissemos: \_ “*Isso, o amarelo está para fora e o branco para dentro, mas, qual cor é para fora mesmo?*”.

C8: \_ “*Amarelo*”.

Confirmamos a resposta.

A mesma ação feita com C2 teve de ser realizada com todas as outras crianças, ou seja, abrir novamente a folha e contribuir para que o lado branco ficasse para dentro, auxiliando no início do amassar. Nessa atividade, a coordenação motora fina era um dos objetivos, levando em consideração, a partir da atividade de desenho inicial na Figura 6, que todos precisavam desenvolvê-la. Constatamos que mesmo com nossa intervenção, todos atingiram o objetivo de amassar o papel com o lado amarelo predominando para fora. C1 foi o que mais solicitou nossa contribuição, pela dificuldade nos movimentos da mão esquerda, para tanto, seguramos o papel e ele conseguiu pintar e amassar. C7, nesse momento não jogou o giz de cera, demonstrando avanço, pois na primeira intervenção jogava os objetos que estavam próximos de si, esperamos que brevemente ele possa trabalhar com signos psicológicos, tendo em vista que Vigotski (2007) nos fundamenta que quando a criança deixa de agir impulsivamente, existe tal possibilidade.

Observamos motivação nas crianças ao realizar a atividade, principalmente C8 que se apresentava sem a timidez inicial, da mesma maneira, respondeu nossa pergunta, juntamente com C2:

Perguntamos: \_*Quinta-feira comemos o quê?*

C8 e C2: \_*Pipoca*.

C3: \_*Póca*.

Verificamos desenvolvimento na fala de C3, que não disse somente a sílaba tônica como antes, aprendeu a dizer duas sílabas.

Em outra situação averiguamos C3 falando uma palavra que ele ainda não havia pronunciado, ao se referir ao que ocorre com o pé de milho depois de plantado no chão. C3 levantou os dois braços e disse: “*Quecê*”.

C3, além de estar aumentando seu vocabulário, associa novas informações ao conceito de pipoca. A comunicação do aluno aconteceu, a priori, pelo gesto, seguindo do início da linguagem oral. Vigotski (2009) nos fundamenta que a ação é a primeira forma de linguagem, e com o desenvolvimento da oralidade ela será menos requisitada na comunicação.

Quando os alunos terminaram de amassar a bola de papel, deixando a parte pintada de amarelo para fora, perguntamos novamente: *\_Nós vamos fazer um jogo utilizando essa bola como?*

C2 respondeu: *\_Pipoca.*

A aluna respondeu corretamente, pois antes dizia somente que o conteúdo da aula era o milho, nesse momento conseguiu memorizar e dizer o nome da palavra que significava o conceito que estudávamos, da mesma forma, o que aquele objeto lúdico simbolizava. Respondemos que estava correto, mas que naquela forma que o objeto ainda estava, com o amarelo predominando, simbolizava o milho, e após ser estourado, ficaria com o lado branco da pipoca predominando. A seguir, solicitamos que ficassem em pé, ao lado da cadeira, e quem não conseguisse poderia permanecer sentado durante a atividade.

Questionamos novamente: *\_A Pipoca precisa esquentar na panela não é? Qual o barulho que faz?*

C8 respondeu: *\_Poc poc.*

Complementamos que depois de um tempo o milho estoura, rompendo a casca e transforma-se em uma pipoca. Perguntamos: *\_Qual a cor da pipoca?*

C8: *\_Branca.*

Afirmamos a resposta e explicamos que aquela cor branca era do amido que inchava ao entrar em contato com a água do milho de pipoca ao ser aquecido. Eles permaneceram nos olhando, questionamos porque a pipoca era branca, mas eles não conseguiram lembrar-se das informações que falamos, então explicamos novamente a transformação do milho em pipoca, mais uma vez eles somente nos observavam ao questionarmos. Pensamos que são informações ainda muito abstratas, por isso não conseguiram expressá-las após explicarmos.

Também notamos, nas citações anteriores, C8 dialogando conosco, da mesma maneira sua atenção estava cada dia mais desenvolvida, porque ele conseguia responder após ter

compreendido alguma explicação do processo da produção da pipoca. Para entender o som e a cor proporcionados com o estouro, ele teve que observar e aprender o processo ensinado.

Solicitamos que jogassem a pipoca de papel para cima segurando-a ao cair, simbolizando o movimento do milho para estourar, necessitando de capacidades da coordenação óculo-manual e equilíbrio estático e dinâmico. C8 permaneceu sentado e quieto, ao auxiliá-lo ele joga e depois pega do chão seu milho de papel algumas vezes. Os próprios alunos foram colaborando com os amigos que não conseguiam se levantar, ou realizar a atividade, como C8, C1, e C7. Nessa atividade que também objetivava desenvolver percepção visual, coordenação motora e orientação espacial e temporal, apenas C3 e C8 conseguiram jogar a “pipoca de papel” para cima e pegar sem cair no chão, todos os outros jogavam, porém não conseguiam recuperar o objeto. Foi necessário nosso auxílio a C1, C5, C6 e C7, já que não conseguiram segurar o milho de papel ao lançá-lo para cima. Também, foram os mesmos que realizaram riscos suaves na “primeira atividade”. Pensamos que isso ocorre com esses sujeitos, por apresentarem motricidade fina em desenvolvimento, sendo necessária atenção nesse aspecto, fato que será importante à aprendizagem da escrita futuramente, como fundamenta-nos Luria (2016a).

Em seguida, pedimos para cada um pegar seu milho e sentar em seu lugar, para continuarmos as explicações:

*\_Esse milho já esquentou, já estourou, agora vamos abrir o papel e enrolar para predominar o lado branco, ou seja, ao contrário, porque agora ela romperá a casca e virará uma pipoca, na junção da água e do amido.*

*\_Agora é uma pipoca, não é mais milho, está do lado branco, rompeu a casca, mas o que era antes?*

C2 disse: *\_Uma pipoca.*

Corrigimos que agora que foi transformada em pipoca, com a cor branca, antes estava amarela como um milho. Perguntamos mais uma vez e C2 alternou sua resposta para “milho”. C8 também respondeu que era milho, após C2 ter corrigido sua resposta. Isso nos mostrou a confusão que a transformação do milho em pipoca proporcionava aos alunos, portanto decidimos permanecer enfatizando essa informação no transcorrer das demais atividades.

Todos permaneceram nos olhando enquanto pegávamos uma panela, após solicitamos a eles para jogar o papel que simbolizava a pipoca dentro da mesma; e ela estava a aproximadamente um metro de distância.

Eles realizaram o proposto, e toda vez que não conseguiam acertar o alvo, repetiam o arremesso até efetivarem o proposto. C6 segurou a bolinha, nos olhou e sorriu, mas não efetivou o proposto, portanto intervimos na realização e ele fez. C1 solicitou que o levássemos até o local, ele apresentou grande concentração, acertou o objetivo na primeira tentativa. Os demais alunos conseguiram sozinhos, a seguir, todos realizaram mais uma vez.

Na efetivação desse jogo, os fatos que mais destacamos, além da compreensão de maneira lúdica do estouro da pipoca, foi o emprego de força muscular, e a FPS da percepção visual e auditiva, e a atenção demandada para orientar-se, anteriormente nas exemplificações e, em seguida acertar o alvo (panela) com a pipoca de papel. Todos os sujeitos fixaram o olhar, mesmo que por pouco tempo, ao alvo e realizaram o proposto. C6 foi quem teve maior dificuldade em significar a ação, mesmo assim direcionou a visão ao objetivo quando apontamos. Tal fato novamente nos sugere a atenção de todas as crianças em desenvolvimento.

Em relação às tentativas de responder nossos questionamentos, foram visíveis os avanços dos alunos, pois em um curto espaço de tempo, mostraram-se mais motivados a responder-nos, além de apropriarem novas informações a respeito da pipoca, como a “cor branca”, o som da pipoca ao estourar “poc poc” e que ela “cresce” em um pé de milho. Tornase muito importante a transformação da criança durante o desenvolvimento das atividades intencionais, elas levam à atribuição de significados por meio do movimento ou da palavra, possibilitando, assim, a aprendizagem escrita mais adiante. Por tal motivo devem-se estimular outras formas de linguagem da criança, quando não é possível a verbal, a não verbal deve ser desenvolvida, para que ocorram as interações sociais. Mukhina (1995) complementa que em idade pré-escolar a criança tem a possibilidade de operar com símbolos, dessa forma, ela pode começar a substituí-los por situações e objetos reais, nesse caso, em especial para C2, C3 e C8, que atribuíram alguns significados referentes à atividade e conceito, mais adiante, podem automatizar as informações e formar os signos psicológicos.

**SEXTA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Músicas sobre a pipoca.

Posteriormente, realizamos atividades sobre a pipoca com três músicas<sup>88</sup>, cantamos a letra, assistimos vídeos, trabalhamos gestos simples de girar na roda em círculo e em grupo, e levar os pés alternadamente à frente, abaixar e levantar e pular verticalmente, simbolizando o movimento em que a pipoca estoura. Isso ocorreu em praticamente todas as músicas. Após o ensino das partes, tivemos a execução da atividade como um todo. Em especial com essa atividade realizávamos o que é indicado nos eixos do “movimento” e da “música” no RCNEI (BRASIL, 1998), também como, na “interação e brincadeira” nas DCNEI (BRASIL, 2010), e no campus de experiência “corpo, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017).

Durante essa atividade, esperávamos, que de maneira sequenciada e estruturada, tendo em vista que o conceito de pipoca já vinha sendo trabalhado há seis atividades interventivas, houvesse contribuições no desenvolvimento das FPS da percepção auditiva para orientar-se nas músicas, a atenção para organizar-se e voluntariamente realizar os movimentos solicitados no momento esperado, e a memória para lembrar-se da simples coreografia, da mesma forma, as capacidades físicas do equilíbrio estático e dinâmico, força muscular e ritmo, e a orientação espacial e conceituação da forma geométrica do círculo estivesse sendo empregados pelos alunos.

Diante disso, a música “É um tal de poc, poc, poc”, traz em sua letra as informações: “Uma pipoca puxa assunto na panela, outra pipoca começa a responder, aí então começa o falatório e as pipocas começam a estourar, e era um tal de poc-poc poc poc”. Em “Pula pipoquinha”, são apresentadas as seguintes informações: “Pula pula pipoquinha, pula pula sem parar, pula pula pipoquinha, pra crescer e estourar”. Na canção “Pula-pula pipoca”, a personagem principal do desenho infantil, Luna, conta, cantando, o que acontece com o milho para transformar-se em pipoca: “[...] Nossa água evaporou, e o milho rompeu com a pressão! Poom! Agora somos pipocas, cantando e dançando essa canção! Poom! [...]”.

A princípio, solicitávamos para cantarem a letra conosco, eles somente sorriam, não queriam falar, então cantávamos para eles. Os sujeitos mostraram-se satisfeitos, notamos somente C6 desmotivado e apático. Ao questionarmos sobre o conteúdo das letras das músicas, eles não nos responderam. Resolvemos perguntar: “*Como o milho vira pipoca?*”. E depois: “*Sobre o que as músicas falavam?*”. Apenas C8 falou: “*crecê*”.

---

<sup>88</sup> As letras das músicas estão em anexo ao término da pesquisa. Vídeos e músicas “Patinho Dunga – É um tal de poc poc poc”, “Bob Zoom – Pula Pipoquinha” e “O show da Luna – Pula-pula pipoca”, extraídos gratuitamente do site de acesso livre: [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

C8 permaneceu participativo nas aulas, para a resposta “crescer” foi necessária atenção para recordar-se da letra da música, uma vez que era um conteúdo extraído da música “Pula pipoquinha”, escutada durante a aula.

Ao ouvirem a música, em especial C1, C2, C4 e C6, se movimentaram no ritmo. Isso significa que estão desenvolvendo por meio do estímulo sua percepção auditiva. Para Mukhina (1995), isto corresponde às estruturas no aparato auditivo que começam a compreender a intensidade, volume, ritmo, duração e timbre no conteúdo da voz, e mais adiante auxiliarão na compreensão das palavras.

Vale ressaltarmos que, para realizar a roda necessária às danças, já explicitadas no início desta atividade, foi imprescindível o auxílio de mais duas funcionárias da escola, pois C5 e C1 não conseguiram ficar em pé sozinhos, e C6 e C7 também necessitaram de auxílio para permanecerem de mãos dadas. Explicamos que estávamos em círculo e seria necessário pular em todas as músicas no momento em que elas dissessem que as pipocas estavam pulando/estourando. Em especial nas músicas “*É um tal de poc poc*” e “*Pula pipoquinha*” eles mostraram-se motivados, C2, C3, C4 e C8 fizeram os movimentos de abaixar e levantar os braços e pernas, além de saltarem, quando indicado. C5, C6 e C7 necessitaram de intervenções para segurar nas mãos dos amigos na roda e efetivar a atividade, principalmente C6 e C7 que dispersaram pelo espaço. C1, mesmo na cadeira de rodas, tentava executar todos os movimentos, aparentava estar bem motivado em realizar o que havíamos proposto, na música “*Pula pipoquinha*” observamos o aluno sorrindo todo o tempo, movimentava seu tronco tentando pular, estendia seus braços na medida do possível, dizendo: “*Pula pula pipoquinha, hei!*”. Notamos, em especial, a atitude de C3 que sem nenhuma solicitação nossa, verificou o amigo C6 sem iniciativa para se organizar na roda, foi em sua direção, o trouxe pela mão e o organizou no círculo, permanecendo todo o tempo ao seu lado, quando observou o amigo parado disse: *\_C6 vai!*

Sobre a execução dessa atividade, verificamos que as crianças não realizavam com muita destreza os movimentos sugeridos por nós, mesmo que fossem simples e exemplificássemos todo o tempo; da mesma maneira a compreensão da letra das músicas, porque, talvez, estivessem interessados somente em pular, ou em auxiliar os amigos, fato comum para a atividade objetual, que favorece a aprendizagem e compreensão dos fenômenos por meio da ação, ainda mais por não apresentarmos um objeto em que obtivessem contato todo o tempo.

Mesmo assim, Mukhina (1995) nos fundamenta sobre a importância das atividades com músicas para crianças pequenas, pois “para o desenvolvimento da percepção auditiva é

muito importante o movimento das mãos, dos pés e de todo o corpo. Reproduzindo com seus movimentos o ritmo da música ou verso, a criança aprende a dividir esse ritmo” (MUKHINA, 1995, p. 255-6).

Ao término da seção, perguntamos a eles a respeito do conteúdo das músicas que ouviram enquanto dançavam. Nenhuma criança nos respondeu, aparentemente não estavam motivados em falar, pensamos que talvez fosse necessário repetirmos essa atividade mais vezes para eles aprenderem as letras, porque possuem limitantes na oralidade. Todavia, tendo em vista que deveríamos prosseguir com as demais intervenções para terminar a coleta de dados em tempo, não foi possível repetirmos muitas vezes as atividades. Entretanto, decidimos resgatar o conteúdo das letras, por trazerem informações da transformação do milho em pipoca, contribuindo na formação/transformação do conceito. Questionamos mais uma vez: *“Essas músicas falam do milho que viram o quê?”*

C3: *“Pipó!”*

Continuamos averiguando o que lembravam: *“Como ele vira pipoca?”*

C8: *“Pra crece.”*

C2 pediu para repetir as músicas: *“Maisi.”*

Mesmo não havendo tempo hábil para cantarem todas as músicas, ninguém se negou a participar. Notamos que eles confundiram as etapas do desenvolvimento da pipoca, porém, C2, C3 e C8 interagiram conosco oralmente ao questionarmos sobre o processo. C3, com a linguagem ainda em desenvolvimento, complementou nossa fala, faltando apenas uma sílaba “ca” para completar a palavra “pipoca”, outro avanço encontrado em sua oralidade e ouvido fonemático, uma vez que ele falava apenas a sílaba tônica, e ao falarmos sobre o principal conceito das músicas, como uma maneira de auxiliar na memória recente, ele disse “pipó” e não “pó” como antes. C8 disse uma parte da música *“Pula pipoquinha”*, que foi a que eles mais participaram, fato que também entendemos como importante, porque indica que ele estava atento à música e recordou-se de uma parte. Já C2, estava motivada apenas em realizar as ações referentes àquela dança, e assim o fizemos.

Dessa maneira, devido limitações no processo de desenvolvimento da linguagem da maioria, a música gravada, as informações visuais, como, por exemplo, a imagem na televisão, os movimentos e o ritmo acelerado para o processamento dos sons dos sujeitos, são indícios que cantar nessas condições é difícil, entretanto o processo está em desenvolvimento no plano intersíquico, já que eles se atentaram à música e utilizaram a percepção ao tentarem

realizar alguns dos movimentos simples, principalmente os “saltos” e a “roda” pré-estabelecidos durante a atividade.

### **SÉTIMA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Atividades com bolas “pipocas”.

Em outra atividade, era necessária a interação com uma bola, que serviu como objeto lúdico de “faz de conta” para indicar o milho/pipoca às crianças. Inicialmente, solicitamos aos sujeitos que batessem o objeto no chão, da mesma maneira que o milho estoura na panela.

Notamos que C6 segurava a bola e observava, não somente a demonstração que fizemos para que eles pudessem analisar e, assim, repetirem, como também observava os amigos, mas ele tinha dificuldades e soltava a bola; para segurá-la precisávamos colocá-la novamente em sua mão, no entanto, ele executava da mesma forma, realizava somente com nossa intervenção.

C1, antes mesmo de pegar a bola nos explicou:

*Eu não consigo andar no chão!*

Dissemos: *Mas eu vou contribuir com você, porque assim, nós conseguimos fazer quase tudo, e eu estou aqui pra isso!*

Ele segurou a bola com nosso auxílio, utilizando as duas mãos, mas pela limitação na mão esquerda rapidamente a soltou, todavia não deixou de participar. Lembramos as músicas das aulas anteriores, nesse momento, todos estavam muito motivados pela bola, não contribuíram com as informações solicitadas sobre a música. Era o que esperávamos, pois na faixa etária em que eles se encontram, ainda pode existir o interesse ao domínio do objeto, que, segundo Vigotski (2007), funciona em primeiro plano e o significado viria em seguida (objeto/significado), isso simboliza o fato da percepção humana não ser isolada, mas sim generalizada. De tal modo, os sujeitos dispersaram pelo espaço da quadra que era amplo, pedíamos para que retornassem e depois de muitas solicitações voltaram.

A seguir, organizamos os materiais (cesta, panela e bola) para a próxima atividade, com o objetivo de desenvolver os aspectos psicológicos da motricidade (preparação, execução e lateralidade), também como as habilidades motoras (arremesso com as duas mãos), utilizando o conceito de “pipoca” trabalhado durante as intervenções. Para isso, era necessário

acertar a pipoca (representada pela bola) no cesto que estava acima, há aproximadamente 1,5 metro de altura e 1 metro de distância na panela abaixo deles. Executamos demonstrações, pois como indica Ottoni (2016), a atividade de ensino na Educação Infantil precisa ser mostrada anteriormente.

Demonstramos que a cesta estava acima e a panela abaixo e, em seguida, mostramos para cada um, novamente, e perguntamos: “*A cesta está acima ou a baixo?*”. C1, C2 e C3: “*Cima*”. Respondemos que sim, e continuamos perguntando: “*E a panela?*”. C1, C2 e C3: “*Baixo*”. Confirmamos a resposta: “*Isso, ela está abaixo da cesta!*”. C4 e C5 acompanhavam e apontavam conosco quando mostrávamos. C6 somente observava nossas indicações. Essas interações demonstram que C1, C2 e C3 estão aprendendo os conceitos de localização, necessários à orientação espacial, muito relevante na aprendizagem escolar. Os demais não conseguiram expressar-se na fala, porém acompanharam visualmente nossas explicações, novamente encontramos a atenção em desenvolvimento.

C2 solicitou para ir primeiro. Atendemos seu pedido, haja vista que somente ela havia requerido. Ela olha para cima, não conseguiu, mas após a tentativa vibrou: “*Êeeee*”.

É possível compreender o objetivo de C2 na ação e não no resultado, o que também é de se esperar em pré-escolares menores, como orienta Mukhina (1995) e Elkonin (1998). Ela tentou mais uma vez sem obter sucesso, perguntamos a ela se precisava de auxílio, nos respondeu que sim, portanto levantamo-la para ficar mais próxima ao aro. C2 conseguiu atingir o objetivo de passar a bola pelo cesto. Mesmo com a nossa colaboração para aumentar sua estatura, foi necessária preparação psíquica anterior à execução motora, demonstrando antecipação à ação, fato importante nas habilidades motoras para que não aconteça somente de maneira espontânea, pois ainda não domina as técnicas da execução do movimento, sendo necessário desenvolver força muscular e atenção, para que futuramente torne-se um ato consciente. Nesse momento, não contávamos com outro adulto, era necessário acompanhar visualmente o (a) aluno (a) que realizava a atividade e os demais que aguardavam, fato que dificultava nossa intervenção, pois o espaço era amplo e era necessário manter a segurança de todos.

Seguimos com os mesmos procedimentos com todos os alunos e observamos algumas interações no momento da preparação para a atividade: C3 e C4, também realizaram as tentativas sozinhos, mas somente ao serem levantados é que conseguiram atingir ao objetivo. C5, da mesma forma faz o arremesso sozinho e, ao acertar com nossa ajuda, nos respondeu com um sorriso, tendo em vista que ainda não faz uso da linguagem oral e está começando a comunicar-se por gestos. C6 observou a cesta, mas a limitação permaneceu na execução da

atividade, solicitou nosso auxílio para soltar a bola. Quando C2 percebeu que falta somente C1, começou a soltá-lo da cadeira de rodas, precisamos intervir para a segurança do aluno. Ao nos aproximarmos de C1, ele percebeu que faltava somente ele, dizendo ser o próximo: *“Agora é eu”*.

Nessa atitude simples de C1 e C2, proporcionada pela atividade, houve o uso de noções de conceitos de quantidade sendo empregados, já que para entender que ele era o último, foi necessário analisar a totalidade de alunos e considerar que faltava apenas ele. Pensamos que as capacidades psíquicas dos sujeitos C1 e C2 estejam em avanço, porque ao início das intervenções as expressões realizadas por eles pareciam limitadas, geralmente repetições de palavras.

A atitude de C2 frente à tentativa de contribuir com C1 para execução da atividade nos permite pensar a respeito da coletividade a qual estamos inseridos. Em meio a isso, Jukovskaia (1990) fundamenta a importância do trabalho coletivo nos jogos, em detrimento da individualidade difundida pela classe burguesa.

Na terceira atividade com bola, realizamos uma sequência, onde foram acrescentadas à atividade anterior da cesta, duas cordas fixadas em cones para permanecerem na horizontal, estando há 1 metro uma da outra e, da mesma forma da tabela. Demonstramos a maneira de realizar o trajeto, passando por cima e por baixo da corda com a bola, finalizando com o arremesso na cesta.

Ao realizar o proposto, C2 se confundiu com as orientações espaciais relacionadas à organização de seu corpo passando por cima e por baixo dos objetos, mas ao solicitarmos a correção, corrigiu sua passagem, indicando-nos a necessidade em, posteriormente, desenvolver esses conceitos relacionados ao espaço, porque são extremamente necessários à orientação escolar futura. C3 realizou todo o percurso corretamente, da mesma forma acertou o alvo sem auxílio. C6, que tinha dificuldade para sentar e se levantar, respondeu ao nosso pedido para realizar a atividade e se levantou sozinho, porém permaneceu parado, mesmo ao pedirmos para iniciar ele ainda aguardava, precisou que tocássemos com uma mão em suas costas para executar a atividade. C5 necessitou ser amparado pelas duas mãos para se equilibrar, dessa maneira passa pelos obstáculos. C4 compreendeu e realizou todo o percurso. Todos precisaram ser levantados para que a bola chegasse até a cesta e panela, exceto C3. Os conceitos espaciais ainda são confundidos por grande parte das crianças, sendo assim, durante a atividade fomos indicando se deveriam passar acima ou abaixo da corda, e acertar o alvo acima para que caísse na panela abaixo da cesta. Acreditamos que tais conceitos devam ser estruturados no ensino às crianças, porém, para a realização desta pesquisa não houve tempo

hábil para que fossem focados especialmente esses conceitos, ou seja, ainda devem ser desenvolvidos durante o decorrer das aulas.

Para a realização dos movimentos, como os de C3, Mukhina (1995) explica-nos que antes é necessária a preparação, onde predominam as atividades psíquicas que a criança necessariamente pensa, formulando hipóteses para o percurso a seguir, e finaliza externamente com a execução. Para cumprir essa atividade, havia obstáculos e exigências, em que era necessária organização de todas as informações para atingir o que estava proposto a seguir.

Para finalizar faltava C1, e para interagirmos com toda a turma, perguntamos quem faltava. C3 percebeu e apontou para C1, falando seu nome: “An”. Ao questionarmos C1 ele sorriu e falou: “Oi”. Como os demais, C1 necessitou de ajuda para organizar seu corpo, mas em seu caso, perguntamos se gostaria de ir sem a cadeira, e ele respondeu que sim, porém acompanhava o objetivo a seguir por meio do olhar, enquanto os amigos realizavam a atividade proposta. Com os movimentos limitados da mão esquerda, necessitou de auxílio para segurar a bola e acertá-la no alvo. Fomos durante todo o percurso perguntando o que era necessário fazer a seguir:

*\_C1 agora é para passar por cima ou por baixo da corda?*

C1: *\_Cima.*

Questionamos ao passar por cima: *\_E agora?*

C1: *\_Baixo.*

Confirmamos e perguntamos: *\_Isso mesmo, e agora?*

C1 olhou para a cesta e disse: *\_Ali!*

Mesmo com as limitações neuromotoras, que indicaram a necessidade da colaboração na execução dos movimentos, C1 demonstrou atenção à atividade, pois em todo o percurso antecipou o que deveria ser realizado, ou seja, observou e escutou as informações, memorizando as ações a cumprir. Ao final, olhou o alvo, e após sua tentativa sozinho, solicitou nossa cooperação para chegar próximo da cesta e passar a bola por ela.

Notamos que nessa aula os alunos avançaram no desenvolvimento das FPS, como por exemplo, a percepção visual no objeto da tarefa, da mesma forma, a realização da preparação psíquica, isto é, a análise mental (cálculos em relação à distância, força, trajetória e etc.), antes da execução do movimento que é o impulso nervoso exterior, para alcançar o objetivo proposto, simbolizado por meio da bola (milho). C3, em especial, apresentou progresso no

desenvolvimento, compreende as explicações e exigências, e executa a ação. Quando questionamos os sujeitos a respeito do que a bola representava, notamos que alguns haviam compreendido a explicação. C3: “*Pipó*”. C2 nos disse: “*Pipoca*”. Logo, estavam trabalhando com símbolos psicológicos.

Zaporózhets (1987) também nos esclarece que o movimento na Educação Infantil não pode ocorrer somente com fins de desenvolvimento de habilidades motoras, é necessário utilizá-lo primeiro como uma forma de alcançar a aprendizagem da criança, proporcionando na atividade uma relação entre o sujeito e objeto e assim transformá-lo em sua consciência (ZAPORÓZHETS, 1987).

A fala de C2 demonstrou que aprovou a atividade: “*Eu gostei disso*”. Questionamos a respeito do que ela havia gostado, e ela nos respondeu que foi: “*De joga com a pipoca*”. C2 apresentava motivação, fato que Mukhina (1995) orienta como importante para o jogo, pois é a motivação que impulsiona o início e prosseguimento no jogo, até que a criança tenha outro desejo. E para adentrar na esfera simbólica do jogo e permanecer nele, são necessárias FPS como a percepção para compreender as ações, a memória para lembrar-se das exigências, a atenção para atingir o objetivo e a linguagem para organizar o processo.

#### **OITAVA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Jogo da memória.

Planejamos para essa intervenção um jogo da memória, por intermédio de uma atividade de percepção visual em duas folhas impressas com imagens que possuíam somente o contorno, pois as crianças pequenas compreendem melhor o todo e necessitam de experiências e ensino para entender as partes que compõem esse todo, como sugere Mukhina (1995). Retomamos o processo desde a plantação do milho de pipoca até a preparação do alimento e consumo. Em outra folha tínhamos imagens do milho em espiga, pipoca pronta, outros alimentos (maça e banana) e objetos alheios (carro e televisão), para perceberem quais estavam relacionadas à pipoca.

A princípio, perguntamos a eles como o milho se torna pipoca. C3 movimentou as mãos paralelamente e em círculos a frente de seu corpo, indicando a circulação de mexer na panela com a colher e diz: “*Né*”. Solicitamos que repetisse, e ele fez novamente o movimento anterior, elogiamos a iniciativa. Continuamos questionando e mostrando com a mão abrindo e fechando, perguntando o que acontece com o milho na panela. C2 respondeu-nos: *\_Istorá*.

Confirmamos a resposta e prosseguimos questionando sobre o que acontece depois dela estourar. C2 disse: “*Pipoca*”. Os demais não interagem na conversa, mas acompanham as indagações visualizando a maior parte do tempo atentamente. C3 demonstrou estar avançando no desenvolvimento da linguagem, ele necessita gesticular a ação de mexer a panela como um auxílio à memória, além disso, está ampliando seu vocabulário.

Entendemos que os conhecimentos proporcionados por meio das intervenções, em especial a C2 e C3, estão desenvolvendo as FPS, principalmente a linguagem, e as oportunidades de sistematização das experiências de mundo em conceitos estão sendo ampliadas. Há avanços na memória e atenção para responderem essas informações, mesmo que C3 ainda necessitava estar em ação para isso, pois da mesma forma, percebeu nossa pergunta para realizar a associação da panela com a pipoca.

A seguir, convidamos para que identificassem e relacionassem as figuras impressas na folha ao conceito de pipoca, para somente depois utilizarmos no jogo da memória. Durante a realização dessa atividade, os sujeitos solicitaram para pintar as imagens, provavelmente isso ocorreu por ser uma atividade frequente na rotina escolar. Após a pintura, perguntamos individualmente o que as imagens representavam.

Conversamos inicialmente com C1, questionando-o a respeito do que observava nas imagens, ele nos respondeu: “*Tá plantando no chão*”. Em seguida perguntamos o que estava sendo plantado, o aluno não nos respondeu, por isso complementamos explicando que estavam sendo plantados grãos, para futuramente crescerem plantas que poderão servir de alimentos, como o milho, por exemplo.

Ele pintou a primeira imagem, segurou no lápis fazendo movimento de pinça, mas pela dificuldade motora auxiliamos a realização da preensão da mão no lápis. Explicamos as próximas imagens e relacionamos com a plantação que visitamos. As demais figuras eram as espigas de milho, explicamos que no plantio em que fomos elas ainda não haviam se formado. Continuamos comentando que na próxima imagem o milho de pipoca já está desenvolvido, mas agora ele começava a ganhar a forma com a qual o conhecemos. Comentamos que o milho é colhido diretamente pela mão humana, ou por colheitadeiras, que também são conduzidas por humanos, como vimos nas imagens apresentadas anteriormente, depois, no momento da industrialização<sup>89</sup>, tomam-se certo cuidado no processamento e armazenamento

---

<sup>89</sup> Processamento e industrialização do milho para alimentação humana (REGITANO-D’ARCE, SPOTO e CASTELLUCCI, 2015).

dos grãos, sendo recomendada a realização da secagem lenta<sup>90</sup> para não comprometer a expansão do milho em pipoca, e por fim, são colocados no saquinho para geralmente serem vendidos nas lojas, onde compramos e consumimos. Explicamos que existe outra maneira de secagem do milho sem ser na industrialização, que seria com o calor natural do sol, após a maturidade fisiológica, entretanto o milho que utilizamos na preparação da nossa pipoca, na aula realizada na cozinha, era o industrializado. C1 prosseguiu todo o momento olhando nas figuras enquanto falávamos, ao final perguntamos o que ele havia entendido e ele nos respondeu: *“Tá plantando o milho da pipoca!”*

Essa explicação de C1 não releva aprendizagem de todos os passos da produção do milho até ser transformado em pipoca, mas apresenta grande avanço na compreensão do conceito, pois nas primeiras intervenções ele dizia que a pipoca andava, até executou os gestos de andar com os dedos da mão direita. Agora, C1 analisava nas imagens e com atenção às nossas explicações disse que “o milho da pipoca é plantado”.

Para iniciar a mesma atividade proposta a C1, e pela falta da linguagem oral e iniciativa à realização, auxiliamos segurando na mão de C6, e fomos indicando e explicando todas as imagens apresentadas na folha. Ele seguiu visualmente todas as explicações correspondentes a essa atividade sem negá-las, porém, não nomeava nada, nem repetia as palavras, ao soltarmos de sua mão deixava o lápis, sendo assim, seguimos o proposto apenas na oralidade, objetivando o desenvolvimento da linguagem.

C3 apresentou linguagem oral em desenvolvimento, no entanto, ainda não conseguiu compreender o contexto e realizar as relações dos objetos que foram utilizados nas intervenções, porém reconheceu alguns signos. Começou movimentando a cabeça e afirmando corretamente a primeira figura referente ao milho: “*Mi*”. Em seguida, fala que é a maçã: “*Çã*”. Essa atitude demonstra o processo educativo, consequentemente as FPS se desenvolvendo, principalmente percepção visual. Para a pipoca no saquinho e na bacia ele identificou e reconheceu falando: “*Pó*”. No carro, ele afirmou e verbalizou: “*Cá*”. Em relação à banana: “*Nam*”. Encerramos elogiando-o e explicando que as imagens (maçã e banana) foram nomeadas corretamente, também são alimentos, mas não estavam associadas à pipoca, igualmente em relação ao carro, um objeto e veículo utilizado como meio de transporte.

---

<sup>90</sup> As principais etapas pós-colheita do milho são: recepção do produto na unidade armazenadora; se o produto for colhido úmido, deve seguir para as operações de pré-limpeza, secagem e limpeza e, a partir daí, para ser armazenado ou seguir para a indústria; para o milho que já foi seco no campo, a etapa de secagem não é necessária, sendo feita apenas a limpeza e armazenamento (REGITANO-D'ARCE, SPOTO e CASTELLUCCI, 2015, p. 139).

Na realização com C5, em todo o momento que questionamos, ele apontava para a imagem e balbucia a vogal “i”, evidenciando que ainda não conseguia falar as palavras necessárias para nominar as figuras, sendo necessário desenvolvermos sua linguagem oral, portanto, fomos falando e repetindo as informações, almejando que ele em um futuro próximo possa utilizá-la como um recurso de comunicação.

C5: *\_Í.*

Dissemos: *\_O que é isso C5?*

C5 permaneceu observando nossa indicação na folha com o dedo e balbucia para todas as imagens: *\_Í.*

Realizamos o mesmo processo, explicando as figuras e colaborando na pintura, quando requerido. C5 observou enquanto explicávamos as atividades, demonstrando condições de avanço na percepção visual e posteriormente atenção voluntária, ao visualizar as imagens e balançar a cabeça verticalmente, identificando positivamente todas as representações gráficas associadas à nossa fala, ou seja, não percebia as figuras relacionadas ao conceito de pipoca, como havíamos solicitado.

Em outro momento, recortamos as imagens em pequenos quadrados, para utilizarmos no jogo coletivo da memória. Mostramos que eram as mesmas figuras usadas anteriormente, em seguida, solicitamos que procurassem e pegassem, pois estavam espalhadas pelo espaço da quadra, somente as que estivessem relacionadas ao conceito de pipoca. C6 e C1 necessitaram que fôssemos colocando em suas mãos quando indicavam apontando ou visualizando as figuras. Os demais foram pegando os papéis aleatoriamente, sem visualizar a imagem que estava no papel, logo, notamos que essa atividade ainda não é apropriada a eles.

Diante disso, compreendemos que todos eles acompanhavam pouco os signos gráficos presentes em cada papel, desejavam apenas recolher as figuras, sendo assim, a motivação estava presente na ação e não no resultado desta; e para Vigotski (2009), o movimento é o princípio da linguagem, e Elkonin (1998) explica que na Educação Infantil é conservada uma unidade interna em relação aos jogos com regras (ELKONIN, 1998, p 396).

Ao término da atividade contamos em voz alta todas as figuras relacionadas ao conceito de pipoca, para mostrarmos quais eles haviam identificado corretamente, notamos C4 imitando-nos após falarmos e colocarmos sobre a mesa cada desenho, os demais estavam próximos à mesa, acompanhado os direcionamentos visualmente.

Dissemos: *\_Vamos contar todos juntos?*

C4: *\_Sá, sei, sá, sei.*

C4 é a única, que por iniciativa, teve alguma tentativa de expressão oral, pegou as outras imagens que estavam sobre a mesa sem muita organização. Compreendemos, segundo Vigotski (2001; 2007; 2009), que ela ainda não faz uso da linguagem para atribuição e significados, pois os sons eram incompreensíveis, não trazia conceitos, mesmo que apenas pela repetição fonética das palavras. Certamente C4 nos imitava por motivar-se em nos observar realizando aquela ação, e não pelo desejo em contar, todavia, ela percebia o momento em que pegávamos o papel para balbuciar, e pronunciava um som próximo a palavras correspondentes a números. Além de indicar avanço na linguagem oral, também se notam conceitos numéricos começando a se formar. Aquela imitação da aluna apresenta seu potencial na aprendizagem, porque ao observar condutas diferentes à sua e querer representá-las, aprende com quem está próximo no plano intersíquico e futuramente poderá utilizá-las no intrapsíquico, segundo Vigotski (2000).

**NONA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Reconhecimento das estruturas do milho e jogo da percepção corporal.

Nessa aula, levamos espiga de milho verde e espiga de milho de pipoca, apresentamos ambos. Explicamos as partes (grãos, palhas, cabelos e sabugo), descascamos, mostrando parte por parte como ele é constituído, também identificamos as diferenças entre cada tipo de espiga, todas as estruturas foram destacadas e colocadas para o manuseio dos alunos, para que visualizassem as partes que compõem o todo do milho.

Dissemos que todos aqueles constituintes eram órgãos daquela planta<sup>91</sup>, que pertence aos seres vivos, ou seja, tem vida, é autotrófico (produz seu próprio alimento). E que uma característica desse tipo de ser vivo, é como os seres humanos, segundo Magalhães e Durães (2006) ter órgãos (vegetativos: raíz, caule e folhas; reprodutivos: flor, semente e fruto)<sup>92</sup>. Nomeamos a todos em voz alta, na ordem da percepção visual das estruturas visíveis na

<sup>91</sup> Classificação científica (**Reino:** *Plantae*; **Família:** *Graminae/Poaceae*; **Gênero:** *Zea*; **Espécie:** *Z. mays*). (MAGALHÃES; DURÃES, 2006).

<sup>92</sup> Os órgãos reprodutivos do milho são: semente (grão), pendão (flores), cabelo (estilo-estíguas) (MAGALHÃES; DURÃES, 2006).

espiga: Palha, cabelos, grãos e sabugo. A princípio os alunos apenas nos acompanhavam visualmente, ao perguntarmos o que era aquilo responderam: “*Mi, milho*”.

Repetimos as informações diversas vezes, em voz alta e lentamente, pela quantidade de elementos, baixa idade e algumas limitações na interação/comunicação dos alunos, eles nos acompanhavam com o olhar. Perguntamos os nomes de cada uma das estruturas, porém eles repetiam que era “milho”, ou seja, sintetizavam os conceitos somente à palavra que já haviam aprendido, assim, decidimos proporcionar o contato mais aproximado para tocarem no objeto de ensino, tendo em vista que ainda não haviam aprendido os conceitos referentes a eles.

As crianças estavam bem entusiasmadas com aquela experiência, nos olhavam enquanto seguravam as partes. Fomos nomeando uma a uma a eles, individualmente, e eles repetiam, ou somente diziam: “*Milho*”. Em seguida, ao questionarmos o que lembravam para sabermos o que haviam memorizado sem nossa intervenção, e novamente falaram: *Milho*.

Logo, compreendemos que trouxemos muitos conceitos nesse primeiro momento, pois mostrávamos as partes e eles geralmente diziam que era apenas milho, e não os conceitos empregados às partes. Assim, ainda não haviam aprendido os conceitos pertencentes à espiga, precisam rever esses conhecimentos novamente em outras situações, pelo pouco tempo para realização desta pesquisa.

Portanto, com as palhas que retiramos das espigas na atividade anterior realizamos um jogo de percepção corporal, para compreenderem em qual parte do corpo estava fixado o constituinte “palha”. Para tanto, primeiramente prendemos o objeto no membro superior direito e, em seguida, no inferior esquerdo, devendo levantar o indicado “sem” e “com” o objeto, após dizíamos que era esquerdo, ou direito, caracterizando os lados do corpo e conceitos espaciais referentes à lateralidade.

Todos acertaram a mão com a palha, então a nomeamos e quando pedimos para levantarem a esquerda, C2 e C3 perceberam e trocaram de mão, C4 levantou as duas, C7 realizou com auxílio e C1 levantou a esquerda com certa dificuldade por conta da limitação neuromotora, quando explicamos estar errada a direita, da mesma maneira a nomeamos.

Ao realizamos com os pés, os alunos compreenderam e levantaram o lado correto, somente C7 necessitou de auxílio e C3 que não quis fazer. No momento de trocar e levantar o lado que estava sem a palha, orientamos: “*Agora é o pé que está sem a palha, o direito*”. C2 levantou o que está com a palha novamente. Respondemos que era o outro, entretanto, ela elevou novamente o pé errado, por isso, permanecemos até ela compreender e levantar o pé direito. Elogiamos: “*Isso, muito bem, este é o pé direito*”. Aproveitamos o momento e

questionamos novamente: “*O que é isso no pé de vocês?*”? C1, C2 e C3: “*Palha*”. Respondemos: “*Isso, mas, serve pra quê, onde ela fica no milho?*” C1 e C2: “*Pé*”. C3: “*Mio*”. As respostas das crianças demonstraram que não compreenderam a função da palha, suas réplicas foram onde ela estava no momento do jogo “*pé*”, ou que tinha relação com o milho. De fato, nenhuma informação respondida por eles estava errada, pois a palha estava presa no pé, ou seja, era o contato que obtinham com o objeto no momento, mas C3 conseguiu fazer a relação dela com o milho, sem explicar que ela serve para a proteção dos grãos, também porque ainda possui limitações na linguagem oral que está em desenvolvimento. Portanto, mais uma vez explicamos sua função.

Solicitamos a C3 que levantasse o pé sem a palha, mas não realizou. Estava apático, por isso, perguntamos se estava tudo bem, ele nos olha, mas não respondeu. Dirigimo-nos até C4, ela olhou para baixo e respondeu corretamente o pedido. Com nossa indicação e toque na perna sem a palha de C4, C3 que estava próximo também realiza o movimento. Nota-se que a correção para a aprendizagem do membro solicitado ocorreu enquanto C3 estava próximo, e não no momento direto de seu atendimento, entende-se aí a importância da mediação e correção de alguém mais experiente, em especial o professor, mesmo sem que seja no momento específico de solicitação.

Diante disso, compreendemos que para a criança pequena seu corpo é o ponto de partida em que ela compreende as direções. “*Ajudada pelo adulto, aprende a distinguir sua mão direita, com a qual realiza suas principais ações [...] Tendo a referência da mão direita, a criança define outras partes do corpo [...]*” (MUKHINA, 1995, p. 257).

Notamos C7 apertando o rosto de C4, seguramos em suas mãos para ele não machucá-la, aproveitamos e indicamos a ele a realização do proposto, mas ele colocou as mãos no rosto e ficou sorrindo, por isso necessitou de auxílio para executar o movimento, sem se negar ao nosso toque. C2 comemorou a conquista do amigo e levantou os braços celebrando: “*Êeeee*”.

Enquanto atendíamos os demais, C1 estava tocando a palha no pé, batendo as mãos e brincando com ela, até que chegamos próximo a ele para que realizasse o proposto. C1 também levantou o lado direito que estava com a palha, portanto solicitamos a correção para que além de compreender o conceito de lateralidade, também estimulasse o uso consciente de seus movimentos, principalmente por ser seu lado corporal de maior comprometimento. Ele olhou para os pés tentando movimentá-los, porém, não conseguiu. Decidimos auxiliá-lo: “*Este está sem, está bem? Este é o direito!*”. Enquanto isso ele nos olhou e balançou a cabeça afirmando o que havíamos questionado. Após, C1 tentou retirar a palha amarrada na perna e falou segurando-a:

*\_Eu tirei.*

Questionamos: *\_Você conseguiu retirar uma palha do seu pé esquerdo?*

Ele balançou a cabeça que sim.

Solicitamos: *\_Pega a outra então?*

Ele permaneceu tentando, mas dessa vez não conseguiu, precisou de nossa colaboração.

Explicamos mais uma vez: *\_A palha é uma parte da espiga de milho, ela está por fora, serve para proteção dos grãos de milho presos no sabugo? Para que servem mesmo as palhas C1?*

C1: *\_Palha do milho.*

Pedimos aos alunos que retornassem a seus lugares para ajudarmos na retirada das palhas.

C2 conseguiu retirar as palhas sozinha: *\_Pofessor do céu, eu consegui!*

Respondemos: *\_Retirou sua palha do pé esquerdo?*

C2 balançou a cabeça que sim, demonstrando avanço na motricidade.

Elogiamos C1 e C2 pelas tentativas: *\_Parabéns, isso mesmo, qual o nome do lado em que estava a palha?*

Eles nos olhavam e sorriam, mas não falavam nada.

Decidimos oferecer as alternativas: *\_Está no direito ou esquerdo?*

C1 respondeu corretamente: *\_Isquerdo!*

C2 não replicou, mas apontou para o pé esquerdo: *\_Esse!*

Essa atividade tinha por objetivo apresentar aos alunos os componentes da espiga de milho e utilizar a palha, que é um deles, em um jogo de percepção corporal e lateralidade. Todavia, as falas descritas acima, nos mostra um momento em que os alunos estão satisfeitos com sua autonomia para retirar a palha de seu pé, avançando na motricidade por conseguirem realizarem sozinhos. Aproveitamos a situação para indicar o nome do lado em que a palha estava.

C1, que apresenta limitações neuromotoras se locomovendo por meio de cadeira de rodas, apresentou autonomia em alguns movimentos sem muitas exigências, além disso, ao nomearmos o lado correspondente de seu corpo que continha a palha, ele acompanhava conosco, ratificando seu erro no reconhecimento dos lados. C2 também se expressou de modo positivo, desempenhando de maneira autônoma ao retirar as palhas de seu corpo ao finalizar a

atividade, e mesmo que ela ainda não nomeou o lado correto, recordou que a palha estava no pé, ao indicá-lo.

As crianças pequenas adquirem, inicialmente, as impressões dos objetos pela visão e mais a frente, utilizam-se dos padrões sensoriais aceitos, ou seja, construídos pela humanidade para avaliar as diferenças dentre o mundo objetal (MUKHINA, 1995). Sendo assim, essa atividade em que foram nomeados os conceitos referentes aos lados do corpo, por meio da utilização de um constituinte do objeto de ensino: “a palha do milho de pipoca”, também oportunizou a aprendizagem dos conceitos referentes à lateralidade, nomeando os lados: “esquerdo” e “direito”. Todavia, todos os sujeitos demonstraram potenciais a essas aprendizagens, necessitando de contínuas atividades que ensinem essa interpretação sensorial, principalmente como objeto direto da atenção e de maneira sistematizada, como fundamentos Galuch e Sforzi (2009).

**DÉCIMA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Diferenças entre milho verde e milho de pipoca.

Expusemos novamente as espigas de milho verde, mais conhecidas e consumidas, e o de milho de pipoca, em seguida solicitamos para tocarem no milho de pipoca. Todos os sujeitos indicaram corretamente, somente C3 se confundiu, e ao explicamos e mostrarmos mais uma vez as diferenças visíveis no tamanho da espiga e do grão e a cor, ele corrigiu a resposta, tendo em vista que o milho de pipoca é menor, mais duro e mais amarelo.

Trocamos as espigas de lado para verificar se eles compreenderam, mas o único que permaneceu com a alternativa correta foi C1, todos os outros modificaram a réplica quando dissemos que era o milho verde que tocaram e não o de pipoca. C1 demonstrou desenvolvimento da percepção, quando analisou visualmente as peculiaridades das espigas e respondeu corretamente aos questionamentos.

Analisamos como um fator positivo a correção por intermédio da linguagem oral, pois alguns compreendiam e corrigiam indicando e expressando a alternativa. A seguir iremos descrever as interações com C3 e C4, que tiveram dados importantes para nossa análise.

Perguntamos: *Qual é a espiga de milho de pipoca?*

C3 tocou na espiga da mão esquerda, correspondente ao milho verde.

Indagamos: *\_Tem certeza C3, preste atenção nos grãos e tamanho da espiga!*

C3 disse, ao provocarmos sobre sua resposta, trocando-a pela espiga da mão direita:

*\_Ti ti.*

Respondemos que agora estava correta a alternativa, atribuindo às características do milho de pipoca.

Agora questionamos C4: *\_E você C4, qual acha que é a espiga de milho de pipoca?*

Ela tocou no milho verde.

Também provocamos: *\_Tem certeza, preste atenção, o milho pipoca é o menor!*

Da mesma forma, C4 alternou sua resposta para o milho pipoca: *\_Qui qui qui qui*

Dissemos a ela que estava correta a alternativa após mudar a resposta, assim novamente explicamos: *\_Isso, primeiro você tocou no milho verde, e agora você tocou no de pipoca, preste atenção que ele é menor, os grãos são mais arredondados, duros e com uma cor amarela mais escura!*

C4 não falava após terminarmos a explicação, mas enquanto falávamos estava atenta todo o tempo. Novamente pedimos para ela tocar no milho pipoca e ela o fez: *\_Qui qui qui!*

C3 e C4 são crianças que possuem dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, da mesma maneira a atenção, mas ao notarem que haviam errado a alternativa, continuaram observando as espigas demonstradas e corrigiram a resposta, aparentemente almejando falar “aqui”, além de tocarem com a mão a espiga que indicavam, ou seja, esteve presente ação e palavra, respectivamente a ordem de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Notamos que ao se atentarem a nossa solicitação, a atenção estava presente e linguagem oral estava em desenvolvimento, mesmo que de forma rudimentar em relação à compreensão.

A atividade principal da criança é aquela em que ela organiza seus processos psíquicos. Dessa forma, na idade pré-escolar é brincando que são assimiladas as principais informações (LEONTIEV, 2016). Notamos esse jogo importante no desenvolvimento das FPS, pois a maioria dos sujeitos corrigiram sua resposta e C3 e C4, que estão se apropriando da linguagem oral, tentaram falar a alternativa correta indicando gestualmente, e por meio da palavra referente ao lugar do objeto: “aqui”.

Seguimos perguntando de onde a pipoca vinha, notamos que C4 respondeu mexendo a mão, imitando o gesto de mexer a panela, predominando a ação ao significado, que mediante Vigotski (2009), caracteriza-se pela fase pré-verbal do pensamento, em que a criança se utiliza de movimentos para expressar o que pensa e, para chegar à intelectualização da

linguagem, entretanto, é esperado tal desenvolvimento para os dois anos e não três e meio como C4, ou seja, está avançando, mas ainda necessita de compensação na linguagem. Prontamente, confirmamos a ele a relação da pipoca com a panela. Explicamos que ela também pode ser feita no forno microondas, mas é comum fazermos na panela e que também precisa estar quente, pois o óleo (líquido) aquece o grão de milho onde há amido, que se funde com a pouca umidade e cria uma bolha, expandindo a casca. Por mais que seja um assunto ainda muito abstrato ao entendimento dos sujeitos, tanto que perguntamos, em seguida, em relação ao preparo da pipoca, e C4 fala novamente panela “né”, respondemos falando todo o processo envolvido no preparo, almejando a aprendizagem e o desenvolvimento das FPS.

Por meio da linguagem oral, que começava a ser utilizada pela maioria das crianças para atribuir significados nas ações, tem-se condições de aprendizagem escolar e conseqüentemente desenvolvimento, principalmente cultural. Pois a natureza torna-se significada, possibilitando à compreensão de pensamentos elaborados, mediados pelas ferramentas e signos, havendo também a regulação da impulsividade nas ações motrizes (SCHARDONG, 2015).

#### **DÉCIMA PRIMEIRA ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO:** Retorno à plantação de milho.

A plantação de milho visitada anteriormente era próxima à escola, fomos comunicados pelos moradores da residência, que eram familiares de um aluno da escola, que a plantação havia crescido e já tinha produzido espigas. Planejamos mais uma visita ao mesmo local, também porque estávamos chegando ao final das intervenções, do mesmo modo, para que os alunos verificassem o crescimento do pé de espiga de milho.

Enquanto caminhávamos até o local, novamente com o auxílio de mais duas funcionárias da escola, C5 expressou-se oralmente, com maior compreensão, pela primeira vez. No caminho, ao passar um carro, C5 apontou e falou:

*— Lá cá.*

Ficamos satisfeitos com o avanço do aluno, então repetimos a frase toda:

*— É mesmo, olha lá o carro.*

Ele não falou novamente, mas nos olhava. Ao chegarmos ao local, os moradores nos aguardavam dentro de casa, precisamos chamá-los, nessa aproximação do portão um cachorro veio ao nosso encontro e começou a latir, C5 outra vez pronunciou alguns fragmentos de uma frase:

*Í ô.*

Aparentemente, ele havia tentado falar “saí cachorro”. Apesar do acontecimento não estar relacionado aos objetos de estudo desta pesquisa, esses fatos revelaram avanço na linguagem do aluno, que aconteceram ao decorrer da intervenção. Nas primeiras aulas, C5 somente observava, pouco tempo depois repetia uma mesma letra para comunicar-se, geralmente vogal, agora utiliza-se de gestos e expressa algumas letras e/ou sílabas combinadas.

Ao aprender a falar, as crianças reagem melhor às palavras quando combinadas por gestos. Com um ano ela olha pessoas e objetos e pronuncia entre 4 e 20 palavras (MUKHINA, 1995). É claro que C5 apresenta atraso na aquisição da linguagem oral, está em desenvolvimento e necessita maiores intervenções para continuar e avançar seu processo.

Todos entraram no quintal e se depararam com a plantação de milho, agora bem maior e com espigas formadas nas plantas. Ao rever o percurso, desde o início das intervenções, notamos que nessa visita eles estavam mais curiosos, perguntando a respeito das coisas que haviam no local. C3 apontou para as bananeiras existentes e diz: “*Pá í*”. Complementamos a fala do aluno dizendo que bananeira também é uma planta, um pé de banana. Certamente a pergunta era sem interesse em compreender o fenômeno, como afirma Mukhina (1995), isso ocorre aproximadamente aos cinco anos. Em seguida, questionamos sobre o que estávamos falando nas aulas. C3 respondeu: “*Pipó*”. C2 diz: “*Milho*”. Continuamos a perguntar, agora sobre a relação de ambos, eles não responderam. Perguntamos novamente a relação do milho e a pipoca, porém, permaneceram quietos. Após o silêncio, continuamos investigando, agora sobre a origem da pipoca, quando C2 respondeu: “*Chão*”. Confirmamos mostrando a plantação de milho plantada no chão, e que aquela era a planta que produzia o milho de pipoca.

Repetimos mais uma vez todo o processo de produção da pipoca. Em seguida, levamos os alunos para tocar nas folhas, espigas e cabelos de milho. Lembramos que em aulas anteriores já havíamos explicado a função de cada um, entretanto falamos mais uma vez. As

crianças motivadas a tal ação foram até a planta para verificar suas características, somente os sujeitos que possuem deficiência neuromotora necessitaram que os auxiliássemos na locomoção. Ao final, fomos mostrando cada um deles e perguntamos para verificar se aprenderam.

Ao mostramos o cabelo, C1, C2 e C8 disseram: *\_Cabelo.*

C3: *\_Belo.*

C4, C5 e C7 apontaram e pegaram.

C6 somente observou

Dissemos: *\_Estes são os cabelos, tem o mesmo nome que o nosso cabelo, mas para a planta tem outra função, a de reprodução, ou seja, quando o pólen das flores cai sobre eles, que se formam os grãos de milho.* Perguntamos qual a função do cabelo, mas ninguém respondeu.

Seguramos na espiga, na planta e perguntamos: *\_O que é isso?*

C1, C2 e C8: *\_Milho.*

C3: *\_Mío.*

C5: *\_Í.*

Respondemos: *\_Sim, é o milho, mas aqui ele está se formando, e vai ficar como aquelas espigas que vimos na escola, com sabugo, grão, palha e o cabelo, que já dá para vermos.*

Mostramos a folha e perguntamos: *\_O que é isso? Como se chama?*

C2 e C8: *\_Milho.*

C3: *\_Mío.*

C1: *\_Folha.*

Perguntamos: *Para quê serve?*

Ninguém respondeu, então explicamos: *\_Tem a função de receber a luz solar para a planta se desenvolver e crescer, que é a fotossíntese!*

Percebemos no diálogo acima que a maioria dos sujeitos nomearam o cabelo e a espiga como “milho”, somente C1 chamou a folha pelo nome correto. As funções de cada um, ainda não conseguiram explicar, talvez tenha sido muitas informações. Acreditamos que a maioria avançou, por tentarem e conseguirem nomear; porém, ainda são muitas informações para conseguirem conceituar corretamente. Os alunos que não falaram sentiram-se motivados em tocar nas estruturas da planta e nos acompanhavam com o olhar enquanto falávamos.

Todos eles apresentam desenvolvimentos consideráveis, cada um na sua limitação, todavia com potencial para continuarem aprendendo.

Para finalizar, dissemos mais uma vez que aquela era uma plantação de milho e não específico de milho pipoca, todavia o processo de crescimento era o mesmo, a qualidade do milho que era diferente. Eles apenas nos observavam, quando perguntamos se aquele era milho de pipoca eles disseram que não.

A aula estava terminando, enquanto saíamos do local, C2 percebeu que do outro lado do quintal existiam mais milhos plantados, então questiona a respeito: “*Olha lá*”. Indagamos: “*O quê?*”. C2 apontou: “*Lá*”. Novamente perguntamos: “*Lá o quê?*”. C2: “*Mais*”. Ainda não havíamos percebido, então questionamos o que estava observando, ela brevemente respondeu: “*Mais milho*”. Explicamos que realmente aqueles eram mais milhos, porém, eram iguais aos que acabávamos de ver. C2 ainda se demonstrou interessada: “*Mas vamô lá vê*”. A aluna estava começando a diferenciar o que era milho, tendo em vista que existiam outras plantas, e conseguiu analisar que tinham outras iguais as que ela viu em outros locais do terreno.

Isso quis dizer que C2 conseguiu identificar, em sua percepção, novos conceitos, como por exemplo, a comparação de quantidades, pois ela compreendeu que existem “mais” plantas iguais àquelas que estávamos estudando, ou seja, comparando e atribuindo adição àquilo que já havia observado. Na percepção visual de C2, tinham “mais pés de milhos iguais aos que tocou a pouco”. Acreditamos que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estava sendo de fato adentrada para o conceito de milho de pipoca trabalhado, porque sob nossa orientação, e ao mesmo tempo sua iniciativa, ela atentamente identificou o que solicitávamos, percebendo e atribuindo as características da planta que produz o milho, localizando esse conhecimento próximo a ser desenvolvido em seu cognitivo.

## 7.1. ANÁLISES SISTEMATIZADAS DOS PRINCIPAIS ACHADOS DA INTERVENÇÃO

De modo geral, entendemos que nas atividades propostas, as crianças obtiveram avanços, em especial na linguagem, principalmente ela, que proporcionou avanço em todos eles, pois a comunicação, mesmo que limitada, desenvolveu-se por meio de sorrisos, sílabas tônicas, balbucios, frases curtas, novos vocábulos, gestos. Ao considerar que a linguagem é a FPS que impulsiona as demais, acreditamos que os jogos educacionais contribuíram principalmente no desenvolvimento da percepção, imaginação, atenção, memória, mediadas

pelo uso da linguagem, começando a atribuir significados e a formar conceitos, como é possível observar a seguir no Quadro 11.

Quadro 11: Desenvolvimento das FPS durante a intervenção pedagógica com jogos educacionais, com mais relevantes objetivações e significações a respeito do conceito de “pipoca”.

<b>CRIANÇA</b>	<b>CONCEITO COTIDIANO – INÍCIO DA INTERVENÇÃO</b>	<b>MELHOR CONCEITUAÇÃO (INTERAÇÃO) – DURANTE A INTERVENÇÃO</b>
<b>C1</b>	“Minha vó fez” (já comeu?); “Ela anda no chão assim ó” (como é a pipoca?); “É pra come” (indicação no desenho) <sup>#</sup>	“Macia” (textura da pipoca?); “Pula pula pipoquinha, he!” (durante a música) <sup>§</sup> ; “Tá plantando o milho da pipoca!” (compreensão após observar imagens e explicação da produção do milho) <sup>#</sup> ; “Palha” (repete após atividade corporal) <sup>#</sup> ;
<b>C2</b>	“Vem do chão” (origem?); “Andando” (como?); “Azul”; “Tem pé” (característica?); “Ó, ó, é uma pipoca” (espontaneamente) <sup>@</sup> ; “Bem assim ó” (como? demonstração da ação de andar com os dedos) <sup>*#</sup>	“Chão” (origem?); “Mexe a passa sal” (como o milho se torna pipoca?); “Macia” (textura da pipoca?) <sup>*#</sup> ; “Uma pipoca” (o que acontece com o milho após estourar?); “Eu gostei disso [...] De joga com a pipoca” (após atividade com bola) <sup>@</sup> ; “Istorá” (após olhar movimento com as mãos de como milho se torna pipoca) <sup>#</sup> ; “Palha” (repete após atividade corporal com a palha) <sup>#</sup> ; “Milho [...] Chão” (origem?); “olha lá [...] mais milho” (Ao perceber mais pés de milho) <sup>@</sup>
<b>C3</b>	“Pó” (origem? Indicação no desenho) <sup>*#</sup>	“Chão” (Origem?); “Ia” (textura da pipoca?) <sup>*#</sup> ; “Quecê” (movimento ascendente: o que acontece com o milho?); “Palha” (repete após atividade corporal com a palha) <sup>#</sup> ; “Né” (realiza movimento de mexer na panela: origem?); “Pipó [...] cá” (origem?; conteúdo das músicas?) <sup>*</sup>
<b>C4</b>	“A, Ê, Ê, Ê” (origem?); “I, I, I, Ê, Ê, Ê” (como é?); “Bai, bê” (espontaneamente grafando o desenho) <sup>@</sup> ; “Á, É, Í” (observando o desenho) <sup>#</sup>	“Sá, sei, sá, sei” (Imitação da contagem de figuras) <sup>#@</sup> ; “Qui, qui, qui” (qual é o milho de pipoca?) <sup>#</sup>
<b>C5</b>	“Am, am” (observando o desenho) <sup>#</sup>	“Í” (mostra para a representação gráfica) <sup>#</sup> ; “Lá cá [...] Í ô” (indicação e fala após observar carro e cachorro) <sup>#@</sup>
<b>C6</b>	Responde olhando quando questionado, mas não indica. Aceita o toque para realizar a atividade escrita.	Mais sorridente; Atende a comandos para sentar levantar; Objetiva a atividade olhando no sentido indicado; Realiza movimentos lembrando o trajeto com colaboração.
<b>C7</b>	Indica para o alfabeto como C3 <sup>*</sup> ; Sorri e tampa os olhos <sup>#</sup> ; “Iiiiiiii” (ao tocar em C2) <sup>@</sup> .	“Lelele” (fala segurando o grão de milho após C8 falar amarelo) <sup>#@</sup>
<b>C8</b>	“Pipoca” (indicação no desenho) <sup>#</sup> ; “Tá andando, com o pé” (demonstração após indicação no desenho) <sup>#</sup> .	“Macia” <sup>*#</sup> (Textura da pipoca?); “Amarelo” (cor do milho?); “Poc poc [...] banca” (som ao estourar? cor da pipoca?); “Pra cresce” (conteúdo das músicas? como o milho vira pipoca?); “Pula pipoquinha” (conteúdo das músicas?) <sup>*</sup> .

Legenda: \*Resposta para pergunta; #Resposta indicando movimento, imagem ou objeto; @Fala com iniciativa do(a) aluno(a); §Fala durante a atividade e com iniciativa do(a) aluno (a).

Fonte: O autor.

Outra consideração desta pesquisa trata-se da aprendizagem e formação do conceito por parte da criança pré-escolar com DI, neste caso a respeito da “pipoca”. Assim, notamos que em especial C2, conseguiu agrupar algumas informações dos conceitos cotidianos que

possuía e aprendeu, demonstrando um início na formação do conceito de “pipoca”, direcionando seu pensamento de sincrético para por complexos. Como afirma Vigotski (2001), esse período comumente, caracteriza-se por iniciar na pré-escola e perdurar até o início da adolescência. A criança tem um desenvolvimento em que a atenção começa a organizar as características dos objetos, nesse caso C2 inicia o período “associativo”, onde a imagem psíquica é mais coerente, portanto, ela dá início à utilização da palavra para categorizar diversas características de objetos.

C1, C3 e C8 apresentaram avanços na conceituação, uma vez que começaram a atribuir algumas características, mesmo que por repetição de palavras ou indicação nossa, todavia, aparentam condições em um futuro próximo de também avançarem para os conceitos por complexos, porque a linguagem está sendo desenvolvida. Essa necessidade objetal, segundo Vigotski (2001), é mais comum em crianças pequenas, tendo em vista que aprendem, geralmente, por via sensorial. Em seguida vão formando a imagem agregando informações de maneira desorganizada e isolada, pois ainda não sabem definir o significado da palavra. Em um segundo momento, no caso desses meninos, a criança mostra-se com um pensamento instável, agrega uma única informação física ao começar a criar categorias aos conceitos.

Entretanto, C4, C5, C6 e C7 não tiveram o mesmo desenvolvimento, visto que possuem limitações na linguagem, especialmente a oral. Como todos já possuem pelo menos três anos, encontramos atraso na fala, já que Vigotski (2000, 2007, 2009) discorre que é esperado, por volta dos dois anos e meio, que o desenvolvimento biológico e cultural da criança tenha se encontrado, portanto, esta consegue se expressar e generalizar as palavras ao conceituar objetos e fenômenos, transmitindo e recebendo informações sem a necessidade apenas da ação, fazendo uso da fala. Mesmo assim, ao levarmos em conta as expressões iniciais do quadro anterior, todos eles desenvolveram algo em relação à linguagem.

Os alunos C6 e C7, que aparentemente não tiveram nenhuma interação intencional por intermédio da oralidade, mediante as considerações clínicas para ingresso na instituição, existe suspeita de TEA para C6, portanto, a probabilidade de não falar torna-se recorrente, mas durante a intervenção teve progresso, ao passo que demonstrou compreensão ao realizar ações solicitadas nas atividades, já C7 que tem síndrome de Down esteve menos impulsivo, aparentemente tentou falar uma palavra “*Lelele*”, imitando um amigo após falar.

Esses alunos que interagem pouco foram os que nos deixaram mais preocupados, nosso questionamento era se estavam assimilando algo, e com expectativa relacionada à ZDP e a compensação da deficiência, que nos orienta positivamente a acreditar na superação da limitação, sendo feito o trabalho de ensino de maneira sistematizada, com método paralelo ao

desenvolvimento cultural transmitido socialmente. Além disso, caso estejam imitando, demonstra de fato a ZDP, pois para adentrar o espaço simbólico do outro, é necessário copiar, e ninguém realiza imitação do que não consegue, apenas necessita de ajuda para realizar o que sozinho ainda não é possível.

Quando a compensação é reduzida, pressupondo somente a correção do defeito, pode não considerar a heterogeneidade de práticas e as várias formas de participação e constituição social, possibilitando uma visão ingênua à dinâmica das relações sociais que compõem o funcionamento da mente à mudança, porém, Vigotski trabalha na formação das condições de vida, não da doença em si (DAINEZ, 2014).

Logo, a constituição humana ocorre de maneira dinâmica, e com certeza as condições biológicas são necessárias, mas as culturais que ditam o desenvolvimento, e a partir do momento em que a linguagem se faz presente para a transmissão dos conhecimentos adquiridos, começam de fato a se formar os conceitos além da percepção sensorial, e como já vimos isso possibilita, especialmente, o pensamento conceitual, e o que foi aprendido não desaparece é transformado.

Assim, Vigotski (2009) esclarece que para que ocorra a formação do conceito de maneira mais abstrata, primeiro são necessárias que se desenvolvam as FPS. Galperin (2011b) conclui que o importante não é o resultado final da aprendizagem, pois cada sujeito forma um caminho único. E a execução de atividades práticas, juntamente com a linguagem, tanto a “linguagem externa quanto a interna”, que proporcionam colocar em prática a ação em seus níveis fundamentais de formação, portanto, é desenvolvida em habilidade.

Todavia, é possível identificar, ao organizar as falas e aprendizagens dos alunos no Quadro 12, que a linguagem da maioria apresenta atraso, pois aos três anos deveriam fazer uso da linguagem oral, estando na fase intelectual da linguagem, e mediante Vigotski (2009), entendemos que é caracterizada pela formação de pequenas frases, aumentando as estruturas da língua, sem a necessidade de manipulação objetual, pois o significado das palavras é desvinculado, já que a materialidade existe no psíquico com a imagem formada.

O próprio atraso na linguagem pode indicar as falhas no desenvolvimento das FPS, uma vez que, para trabalhar no psíquico é necessária a percepção, para que a síntese dos objetos seja realizada por meio da captação sensorial sem a necessidade de estar sempre em ação, e em seguida, na atenção voluntária, agimos orientados externamente a princípio, para depois internamente, e na memória arbitrária, que é uma função socializada por meio do ensino, por ter uma intencionalidade de recordação de conhecimentos, mas sem o uso da linguagem, as demais FPS dificilmente serão organizadas, limitando as funções em suas

capacidades elementares, a percepção irá apenas identificar traços parciais objetivos, a atenção acontecerá de maneira subjetiva, e a memória apenas para generalização, visto que, sem interação social, não haverá transmissão de conceitos.

Quadro 12: Quadro do desenvolvimento da linguagem, antes e depois das intervenções.

CRIANÇA	ANTES DA INTERVENÇÃO (A.I.)			DEPOIS DA INTERVENÇÃO (D.I.)		
	PRÉ-INTELLECTUAL (A.I)	PRÉ-VERBAL DO PENSAMENTO (A.I)	INTELLECTUAL DA LINGUAGEM (A.I)	PRÉ-INTELLECTUAL (D.I)	PRÉ-VERBAL DO PENSAMENTO (D.I)	INTELLECTUAL DA LINGUAGEM (D.I)
C1			XXX			XXX
C2			XXX			XXX
C3	XXX				XXX	
C4	XXX				XXX	
C5	XXX				XXX	
C6	XXX			XXX		
C7	XXX			XXX		
C8			XXX			XXX

Legenda: A.I. (Antes da intervenção); D.I. (Depois da intervenção)

Fonte: O autor.

Com base no exposto no Quadro 12, identificamos que a C1, C2 e C8, que desde a primeira intervenção apresentaram um uso intelectual da linguagem, ou seja, entendia o significado de algumas palavras, formando pequenas frases sem necessidade de manipulação objetiva, terminaram a intervenção com um melhor desenvolvimento na fala, pois segundo Mukhina (1995) começaram a sintetizar informações de conhecimentos compartilhados a eles, agindo menos subjetivamente.

As crianças C3, C4 e C5, avançaram de pré-intelectual para pré-verbal do pensamento, porque, como fundamenta Vigotski (2009), entendemos que na intervenção inicial expressaram gestos, palavras e sons sem significado fixo, e até a atividade final, mesmo sem linguagem, utilizaram-se de movimentos e objetos para resolver algum problema, mas, ainda não formam frases para se comunicar e, permanece a necessidade na manipulação objetiva, que não é esperada para a fase intelectual da linguagem.

C6 e C7 permaneceram sem demonstrar em suas ações, a tentativa de comunicação por alguma forma de linguagem que expressasse significado fixo. Mesmo assim, se desenvolveram, aparentando compreensão ao realizar atividades propostas, agindo menos impulsivamente, fato que Vigotski (2007) entende que é a abertura para o trabalho com signos, pois ao controlar o próprio comportamento, é possível antecipar-se antes na necessidade de percepção apenas por via sensorial.

Ao utilizarmos o jogo como meio pedagógico para se chegar a um objetivo no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo especialmente os alunos envolvidos,

Jukovskaia (1990) nos explica que é possível caracterizar o jogo em três formas: Reprodução dos fenômenos que impressionam; Jogos de papéis; Jogos dos fenômenos em imagens materiais. Iremos demonstrar a recorrência deles durante a aula.

Diante disso, analisamos as participações das crianças em jogos no decorrer das intervenções pedagógicas deste estudo, como demonstraremos no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13: Realização de jogos durante as intervenções pedagógicas.

TIPO DE JOGO CRIANÇA	REPRODUÇÃO DE FENÔMENOS QUE IMPRESSIONAM	JOGOS DE PAPÉIS	JOGOS DOS FENÔMENOS EM IMAGENS MATERIAIS
C1	XXX	XXX	OOO
C2	XXX	OOO	OOO
C3	XXX	XXX	OOO
C4	OOO	XXX	XXX
C5	XXX	XXX	XXX
C6	XXX	XXX	XXX
C7	XXX	XXX	XXX
C8	XXX	XXX	OOO

Legenda: XXX não realizou; OOO realizou.

Fonte: O autor.

Durante as aulas, os alunos que apresentaram condições na realização de jogos foram os mesmos que alcançaram avanços na linguagem, e da mesma forma expressaram-se de maneira mais compreensiva ao tentar conceituar a pipoca. Diante disso, é notório nas intervenções que C2 foi a única que iniciou alguma atividade dentro dos jogos de papéis, ao utilizar-se de diversos argumentos que reproduzia a personalidade de um adulto, nesse caso, geralmente de professora. Isso ocorreu, segundo Mukhina (1995) e Leontiev (2017), porque para montar um jogo dessa forma, é necessário que a criança tenha desenvolvido a linguagem, demonstrando condições em trabalhar com significação por meio da fala, e caso ela não esteja na fase intelectual da linguagem, como o caso dos demais, dificilmente consegue reproduzir o papel escolhido socialmente. C2 também participou de jogos com fenômenos e imagens materiais, tendo em vista que, após o jogo com a bola, disse que “gostou de jogar com a pipoca”, ou seja, a bola foi responsável pela imaginação do fenômeno material estudado.

A necessidade de materializar imagens para representar, foi o mesmo que ocorreu com C1, C3 e C8, que precisaram demonstrar na ação o que imaginavam. C1 e C8, logo na primeira intervenção, imitaram com as mãos, como a pipoca andava ao serem questionados e

não possuem condições de explicações a respeito do conceito, também identificamos os dois executando os movimentos de abaixar e saltar para a pipoca estourar durante o brinquedo cantado, fato que nem todos conseguiram perceber e realizar ao ser solicitado, entretanto, não cantavam a letra da música, sugerindo-nos que, mesmo que façam uso intelectual da linguagem, ainda precisam demonstrar de outras formas seus pensamentos materialmente. Identificamos em C3 a necessidade de representar o que pensava quando realizou o movimento ascendente e circular com as mãos, respectivamente para dizer “*cresce*” e “*panela*”.

Para Vigotski (2007) e Leontiev (2016), esse momento é um ponto crucial para o desenvolvimento psicológico, porque o significado predomina o objeto, nesse caso, por exemplo, o movimento das mãos tornou-se um possível “crescimento da planta” e a “panela” separados dos conceitos reais, mas isso só é ocorre com movimentos/objetos que possam ser atribuídos os significados que se aproximem do uso da memória objetal inicial e real. Ainda mais no conceito de crescimento, que mesmo sem a conceituação correta é bem abstrato.

Outro momento em que eles necessitaram representar imagens materiais foi na primeira atividade da intervenção, ao solicitarmos para desenharem a pipoca. Contudo, como é possível verificar na Figura 6, todos que conseguiram traçar na folha, fizeram garatujas desordenadas, assim, precisam aprender a riscar formas organizadas para representação por meio do desenho, por ainda realizarem pré-representações, em que a ação da escrita funciona apenas como um brinquedo, como indica Leontiev (2016).

No caso de C4, ao necessitar pegar o papel como um apoio para representar a contagem que fazíamos dizendo “*Sá, sei, sá, sei*”, que para nós era clara a imitação de nossa conduta, estava desempenhando um jogo com fenômenos que impressionam, tendo em vista que ela iniciou a ação espontaneamente sem direcionamento específico. Com contribuição de Jukovskaia (1990), ela estava exercendo a ação ao pegar elementos, nesse caso os papéis do jogo da memória aleatoriamente, cumprindo o seu interesse ao operar esse objeto apenas para fins de nos representar e não no resultado da atividade.

Diante disso, defendemos uma atuação docente na Educação Infantil escolar de crianças com DI, que como observado nos estudos realizados no ensino infantil regular de Bomfim (2012), Metzner (2004), Ferreira (2010) e Ottoni (2016), também proporcione em sua rotina jogos com intervenção docente, planejados, sistematizados, partindo das necessidades dos alunos, variados em seu conteúdo e forma, e que conduza o discente a uma aprendizagem a partir da formação/transformação de conceitos, mesmo que sem muita

complexidade, pela baixa idade e poucas experiências vividas, como é o caso dos sujeitos deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas de crianças com deficiência intelectual que frequentam a Educação Infantil.

Identificamos nas intervenções pedagógicas avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos analisados na presente pesquisa. Ao iniciar as intervenções, as crianças apresentavam alguns conceitos cotidianos sobre o assunto central da aula, “a pipoca”, dizendo que ela tinha pernas e andava com os pés. Durante o transcorrer das intervenções, consideramos que a maioria aprendeu que ela é um alimento realizado com condições favoráveis a isso, necessitando “ser mexida na panela com sal, para o milho estourar e transformar-se” em pipoca. E que sua origem é na “plantação de milho e, previamente nasce e cresce”. Em relação à transformação do conceito cotidiano em científico, sabemos que está em processo inicial.

O desenvolvimento da motricidade resultou em participações mais conscientes nos movimentos, mesmo quando foi necessária mediação para realização, para não agirem apenas espontaneamente. Sempre que ocorreu alguma atividade que necessitava de habilidade motora, antes associávamos ao conceito trabalhado e demonstrávamos a maneira de realizar a execução para formarem as imagens mentais previamente. Da mesma maneira, acontecia primeiramente a preparação psíquica e em seguida a execução do movimento. Todos os sujeitos, sem exceção, apresentaram avanços, ao verificarmos ao término das intervenções, movimentações desafiadoras, que mesmo com nossa intervenção, necessitavam de superação de alguma barreira artificialmente estabelecida, como, por exemplo: a compreensão da possibilidade de movimentarem-se com subsídios de outra pessoa, a atenção e percepção visual ao objetivo do jogo, mais preparações e execuções psíquicas motoras, imitação de exemplificações, reconhecimento de objetos utilizados e contextualizados nas atividades.

Pensando no processo de compensação da pessoa com deficiência, fundamentamo-nos em Vigotski (1997, 2000, 2007), este nos explica que é imprescindível desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS), para tanto, faz-se necessário intervir na zona de desenvolvimento proximal, para que seja possível a superação das limitações pré-estabelecidas pela deficiência futuramente.

O jogo organizado em um processo educativo que chegasse a um objetivo, certamente foi uma experiência importante, levando em consideração que as FPS de todos os sujeitos apresentavam avanços ao considerarmos a história individual e as possibilidades iniciais de cada um. Nas tentativas de organização do sistema nervoso no processo de atenção voluntária, todos os sujeitos acompanhavam pelo menos parte do tempo nossas explicações, principalmente ao observarem imagens ou interagirem com objetos. Logo, confiamos que ao permanecerem intervenções pedagógicas consistentes, os alunos permanecerão em transformação de suas funções psicológicas elementares em superiores.

Observamos a linguagem de maneira geral, com relevante desenvolvimento durante a intervenção, entretanto, como indica Mukhina (1995), aos três anos espera-se que a criança tenha um vocabulário de aproximadamente mil e quinhentas palavras. Nenhum deles apresentou essas características no desenvolvimento, ainda mais ao retornarmos aos históricos de concepção, nascimento e pós-nascimento, que sugeriram atrasos consideráveis no desenvolvimento da linguagem oral. Os sujeitos, que em princípio falavam somente a sílaba tônica da palavra, concluíram as atividades da intervenção falando quase todo o vocábulo. Algumas crianças que pronunciavam frases com duas ou três palavras, começaram a formação de frases maiores, geralmente relacionadas aos conteúdos e objetos trabalhados nas aulas. Alunos que não falavam nada, começaram a indicar gestos e balbuciar sons próximos à palavra correta, além da utilização de olhares e expressões fisionômicas para exprimir alguns desejos.

A linguagem nesse contexto não foi apenas um instrumento de comunicação, e sim de mediação social, exercendo a função de intercâmbio sociocultural e de pensamento generalizante. Portanto, favoreceu o processo de abstração e generalização.

Dentro deste processo estudado e discutido na intervenção, compreendemos que os jogos educativos contribuem no processo de desenvolvimento das FPS de crianças com deficiência intelectual. Certamente todos os sujeitos necessitam de mais tempo e diversas oportunidades de ensino sistematizado para se desenvolverem, mas dentro do período de três meses, consideramos avanços nas FPS de todos os sujeitos.

Notamos poucas iniciativas de jogos de papéis sociais protagonizados por eles, por isso, pensamos ser importante continuar com jogos que partam deles, mas que em seu conteúdo tragam conceitos em que eles possam utilizar. Inicialmente as impressões que formaram do mundo devem ser organizadas, para em seguida desenvolver as imagens necessárias e, trabalhar no plano mental desenvolvendo conjuntamente as FPS.

Consideramos algumas dúvidas a serem sanadas em pesquisas futuras, como exemplo, sugerimos um tempo maior de duração nas intervenções, possibilitando aprofundamento na explanação do conceito, haja vista que esta foi uma dissertação de mestrado e o tempo para realização do estudo é relativamente curto.

Outra proposta é a investigação dos jogos de papéis sociais de crianças pré-escolares maiores, pois nos parece que grande parte dos sujeitos possui muitos limitantes para elaborar tal atividade, por consequência das limitações no desenvolvimento da linguagem, sendo assim, como indica Vigotski (2000), são necessárias investigações entre a regra e a exceção, porque a norma somente pode ser balizada quando se cruza os dados gerais com os da pessoa com deficiência, que é a exceção.

Mais um resultado que julgamos relevante a esta pesquisa está relacionado ao desenvolvimento de C6, que aparentemente havia compreendido pouco o conceito trabalhado “pipoca”, entretanto, um mês depois de encerradas as intervenções, outra professora da turma nos comunicou que ofereceu vários objetos a o aluno. Tais objetos eram alimentos de plástico dentro de uma cesta, e dentre várias outras peças com diversas cores e formas, o único que chamou sua atenção foi uma espiga de milho, a qual ele pegou, sorriu e descartou as demais, segurando-a com suas duas mãos, expressando satisfação. Sugerindo-nos aquele objeto como algo que sua memória se recordou, possibilitando avanços em sua atribuição de significados em um futuro, que por resultado de aprendizagem sistematizada ainda não se tinha conhecimento.

C6 que aparentemente compreendia pouco o que dizíamos, tinha pouca interação e nenhuma expressão por meio da linguagem oral, conseguiu lembrar-se da imagem, sorrindo ao interagir com o objeto, não podemos afirmar que ele esteve todo o tempo localizado na ZDP, mas que houve avanços em sua aprendizagem e desenvolvimento. É interessante ressaltarmos que C6 está em processo de avaliação do Transtorno do Espectro Autista, e no momento da pesquisa aguardava há mais de um ano a avaliação com neuropediatra no Sistema Único de Saúde, mostrando-nos que as políticas públicas não estão conseguindo atender efetivamente as necessidades da aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, sugerimos a continuação de estudos que tenham como objetivo analisar a aprendizagem e desenvolvimento das FPS dos alunos, por meio da apropriação de conceitos científicos nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, pois essa é uma nova modalidade de ensino na escola de educação básica, que atende especificamente alunos com NEE, portanto, ainda são necessárias muitas discussões para sua

efetivação no processo de desenvolvimento dos alunos com DI, múltiplas deficiências e TGD. Entretanto, a visão ingênua de inclusão no ensino comum, que de fato consiga proporcionar ao aluno a compensação de sua deficiência por intermédio das interações sociais potencializadas na zona de desenvolvimento proximal, talvez também necessite de novas discussões e ressignificações, para que ela não ocorra a qualquer custo, excluindo ainda mais a pessoa com deficiência.

Nesse sentido é possível que a criança com deficiência intelectual, ascenda dos conceitos cotidianos para os científicos, ou seja, saia da fase de agregação desorganizada, onde predomina o sincretismo, para o pensar por complexos e posteriormente conceitual.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 – 2002. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 16, p.33-48, 2004.

AMORIN, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.

ANDRADE, L. B. P. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, L. B. (Org.) **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: UNESP, 2010, p. 47-77.

ARANTES, M. M. C. **Educação Física Infantil: Concepções e Práticas de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-V. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25. 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC , 2. ed., 2012.

ASSARITTI, D. S. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p.1-12, out. 2008.

BISCOLI, I. A. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 233-244, out. 2011.

BLANCO, M. R. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

BRANDOLI, F. M. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jul. 2012.

<sup>93</sup>BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961, Seção 1, página 1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 15/03/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971, Seção 1, página 6377. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ano internacional das pessoas das pessoas deficientes. Rio de Janeiro. **Comissão Nacional de Relatório de Atividades.** 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 99.710. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União.** Brasília: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 19. out. 2017.

<sup>93</sup> Para melhor organização das referências dos documentos federais iremos organizá-las em ordem temporal por ano de publicação.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, página 27833. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Decreto nº 3298. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1999a. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Portal do Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER Nº: CEB 022/98. Brasília: 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Conselho nacional de educação**. Parecer N.º: 17/2001. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>, Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Secretaria de Educação Especial**. MEC, SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, Brasília: Senado Federal. Brasília: UNESCO, 2001c. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>, Acesso em: 22 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626** (Regulamenta a Lei 10.436/2002). Brasília: 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2017

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: 2008c. Disponível: < <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 22 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7611. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 17 de nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>, Acesso em 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília,

2013c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. (Série textos básicos ; n. 119).

\_\_\_\_\_. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015b. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>> Acesso em: 22 nov. 2016.>

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho /de 1990, e legislação correlata. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. – (Série legislação; n. 237).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016. 2016b Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portal do Ministério da Educação e Cultura**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CAMARGOS, L. R. Resenha: Depois do Consenso de Washington: Retomando o Crescimento e a Reforma na América Latina Pedro-Pablo Kuczynski e John Williamson (orgs.) São Paulo: Editora Saraiva, 2003. **Revista de Economia Política**, v. 24, n. 4, p. 631-2, out./dez. 2004.

CARNEIRO, A. **O brincar na educação infantil**: constatações e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-100.

CORDAZZO, S. T. D.; MARTINS, G. D. F.; MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Revista Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 122-136, jul./dez. 2007.

CORREIA, M. F. B.; MEIRA, L. R. L. Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 356-364, jan. 2008.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago, 2013.

**DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. 2004. Dr. Jorge Pereira de Andrade (tradutor). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao\\_montreal.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2017.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DSM-V. American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENDLICH, K. M. M.; VERONEZE, P. R. Direito à educação e discriminação de pessoas com necessidades especiais: Uma análise a partir dos instrumentos legislativos em vigor. In: FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Orgs.). **Cultura e Diversidade cultural: Questões para a educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 163-92.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos: as relações de crianças com Síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FARIA, M. O. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ. **Um pouco da história do movimento das Apaes.** Disponível em: <<http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>>, 2006. Acesso em: 19 jan. 2017.

FERREIRA, M. C. P. L. **Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA; Centro Universitário de Anápolis, 2010.

FRANCISCONI, P. S. **Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago Editora, Obras Completas, 1976.

GALPERIN, P. Y. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño.** 2. ed. México: Trilla, 2011a. p. 80-90.

\_\_\_\_\_. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño.** 2. ed. México: Trilla, 2011b. p. 91-7.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. **Deficiência e inclusão escolar** (Orgs.). Maringá: Eduem, 2012. p. 69-82.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v.12, n.3, p.299-316, set./dez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai/ago, 2011. Edição Especial.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, jul, p. 101-116, 2013.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

GOFFI, L. C. D.; MORI, N. N. R. O brincar das crianças com necessidades educacionais especiais no intervalo escolar In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Orgs.) **Educação e inclusão**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 97-120.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.

JACOBSEN, K.; MORI, R. R.; CEREZUELA, C. Os direitos do atendimento educacional especializado à pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014. p. 37-50.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JUKOVSKAIA, R. I. **La educación del niño em el juego**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, mai./ago. 2005.

\_\_\_\_\_.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

\_\_\_\_\_.; ROCHA, J. F. T. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do

Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEITE, S. A. S.; MONTIBELLER, L. O Jogo na Pré-Escola. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p.156-174, out. 2000.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N (Orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, L. B. F. **As legislações e políticas para a educação infantil no Brasil e no Paraná e seus atores (1990-2016): uma análise da normatização para educação infantil paranaense - (deliberação nº 02/2014 cee/pr)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná. 2017.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, set./dez, 2009.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, G. B. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Revista Brasileira sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez, 2012.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**, São Paulo: Moraes. 1991. p. 77-94.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 143-90.

\_\_\_\_\_. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 21-38.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MAGALHÃES, G. M.; MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.266-279, jan./abr. 2014.

MAGALHÃES, P. C.; DURÃES, F. O. M. Fisiologia da Produção de Milho. **EMBRAPA. Circular Técnica**, Sete Lagoas, MG, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/490408/1/Circ76.pdf>>, Acesso em: 15 jan. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Unicamp. 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> 05/10/2017>. Acesso em 5 nov. 2017.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 18, n. 1, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_.; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicol. cienc. prof.[online]**. Brasília, v. 35, n. 2, p. 457-472. 2015.

MARIANO, S. M. F. **Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M. A Escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, mai. 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZUCHELLI, D. S. R. **A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2010.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr. 2014.

MELLO, M. A. **A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física**. 2001. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

METZNER, A. C. **Atividades de Movimento na Educação Infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) - Faculdade de Educação e ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

MORAES, P. M. B. **As Vozes da Infância**: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte. 2016. Dissertação (Mestrado profissional Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, out./dez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001) [online]**. Maringá: Eduem, 2012.

MORI, N. N. R.; COSTA, M. P. R. Educação e inclusão: um panorama histórico. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 65-81, set./dez, 2013.

\_\_\_\_\_.; PASSOS-SANTOS, J. P.; SHIMAZAKI, E. M.; GOFFI, L. C. D.; AUADA, V. G. C. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, mai./ago. 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun., 2008.

NATALI, P. M. **Formação Profissional na Educação Social**: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NEVES, L. A. T.; ARAÚJO, J. L. Leucomalácia periventricular como causa de encefalopatia da prematuridade. **Rev. Med. Minas Gerais**, v. 25, n. 1, p.71-78, 2015.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. **Técnico Científica**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, jul./dez., 2015.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adaptada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia geral das Nações Unidas, de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/download/1218/1329>>, Acesso em: 20 nov. 2016.

OTTONI, T. P. M. E. **Aprendizagem conceitual na educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

PAGNI, P. A. Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 39-56.

<sup>94</sup>PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>, Acesso em: 29 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. 2009. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf)> Acesso em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB n. 108/2010, de 11/02/2010. Dispõe sobre pedido de alteração de denominação das escolas de Educação Especial. Curitiba: **Diário Oficial do Paraná**, 2010. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf)>, Acesso em: 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução 3600 – 18 de agosto de 2011. **Diário Oficial nº. 8534 de 22 de agosto de 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&indice=23&totalRegistros=1261&anoSpan=2016&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>, Acesso em: 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Publicado no Diário Oficial nº. 9019 de 12 de Agosto de 2013**. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “**TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO**”. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=99967>>

<sup>94</sup> Para melhor organização das referências dos documentos estaduais iremos organizá-las em ordem temporal por ano de publicação.

&indice=1&totalRegistros=210&anoSpan=0&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e câmara do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. **PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14**. Curitiba: CEE/CEIF/CEMEP, 2014a. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/parecer\\_07\\_14.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf)>. Acesso em 20. Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. **DELIBERAÇÃO Nº 02/14**. 2014b. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del\\_02\\_14.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2016.

PASSOS, J. C. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 103-20.

PASSOS-SANTOS, J. P.; PRATI, A. R. C.; MOLENA-FERNANDES, C. A. Associação entre pressão arterial e indicadores de obesidade geral e central em escolares: pistas para cuidar-educar da criança na escola. **Ciênc. cuid. saúde**; Maringá, n. 1, v. 12, p.146-154, jan./mar, 2013.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicol. estud.** [online]. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 31-40. 2009.

PETERS, L. L. Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p.503-512. dez. 2006.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p.109-133, jun. 2008.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: Um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr, 2011.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, M. P. S. **Educação infantil e linguagem: A atuação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez. 2011. p. 149-160.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a Educação Especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROSSETTO, E.; PIAIA, T. M. A escola de educação básica na modalidade de Educação Especial no estado do Paraná. **Crítica Educativa**. Sorocaba, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 98-109, jul./dez, 2015.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: um balanço das dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação em educação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SARMENTO, J. M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago, 2005.

SAUER, A. A. **"Tia, eu posso brincar agora?"**: o lugar dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2002.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A Educação da Infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SCHARDONG, F. R. **O estudo das ações motoras nas perspectivas desenvolvimentista ecológica e histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J. A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p. 99-112, jan./abr., 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. MORI, N. N. R. A formação de conceitos por pessoas com deficiência intelectual. In: FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Orgs.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a Educação**. Maringá: Eduem, 2012a, p. 209-26.

\_\_\_\_\_. MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M; PACHECO, E. R. (Orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012b, p. 55-67.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003, Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

STEINLE, M. C. B. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 24, n. 1, p. 110-126, abr. 2013.

UHMANN, R. I. M.; MORAES, M. M.; MALDANER, O. A. Professor de Escola em Pesquisa no Contexto da Educação Básica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 47, p.104-125, jan./abr., 2014.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Temario Abierto sobre educação inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas**. Santiago, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca, Spain, 1994. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>, Acesso em: 24 nov. 2016.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-412, set./dez, 2011.

\_\_\_\_\_. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología.** Madrid. Visor Dis., S. A., 1997. (**Obras escogidas, Tomo V**).

\_\_\_\_\_. **Problemas del desarrollo de la psique.** 2ª. ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 2000. (**Obras Escogidas, Tomo III**).

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y lenguaje.** 2ª. ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 2001. (**Obras Escogidas, Tomo II**).

WERNER, J. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal, Rev. Psicol**, v. 27, n. 1, p.33-38, abr., 2015.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

ZAPORÓZHETS. A. V. Características de la actividad orientativo-investigativa y su papel em la formación y la realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y (Orgs.). **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño.** 2. ed. México: Trilla, 2011a, p. 127-77.

\_\_\_\_\_. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño.** 2. ed. México: Trilla, 2011b, p. 120-6.

\_\_\_\_\_. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (antologia).** Moscou: Progreso, 1987. p. 71-82.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUADRO DE RESUMOS DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE JOGOS COM CRIANÇAS.

<b>BANCO DAS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES EM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES</b>				
<b>Nº</b>	<b>AUTOR/ES (ANO) – INSTITUIÇÃO – TIPO</b>	<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>
1	BISCOLI, Ivana Â. (2005) – UFSC – Dissertação	Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001.	Analisar o lugar que a atividade lúdica ocupa na Produção Acadêmica brasileira, especificamente da área da Educação, no período de 1995 a 2001, e como esta produção se posiciona acerca deste tema, considerando a Educação Infantil e Séries Iniciais.	A atividade lúdica, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, é compreendida com mais ênfase nos aspectos cognitivos do desenvolvimento, do que um processo que envolve múltiplas dimensões da formação humana. A utilização dos jogos dessa forma não aproveita seu potencial de valor educativo, pois são eliminadas tais possibilidades diante do modo equivocado de sua utilização, subordinando-o à didática e aos conteúdos de ensino.
2	BLANCO, Marcilene R. (2007) – USP – Dissertação	Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades	Investigar a cooperação na Educação Infantil, de modo a refletir sobre o processo educativo envolvido na interação entre as crianças e estas com o professor, no sentido de analisar o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas bem como a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino.	Uma prática em que o lúdico resume-se a passatempo e recreação apesar de aparecer no discurso como um instrumento de ensino dos professores. O brincar não é planejado, estruturado ou mediado pelos educadores, restringindo-se a brincadeiras livres. Os docentes não conhecem os jogos cooperativos e não os utilizam na sua prática educativa. Entretanto, observou-se a possibilidade de promover atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos de idade pela mediação de um adulto mais experiente quando estão brincando.
3	SILVA, Carla C. B. (2003) – USP - Tese	O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.	Investigar o brincar de crianças com deficiência mental em escolas especiais de educação infantil	Não existe diferença significativa entre a disponibilidade de jogos e brinquedos nas instituições comuns e especializadas. A aquisição de materiais nas escolas especiais não é sistematizada e planejada, não supre a necessidade porque na maioria das vezes é fruto de doações e não das necessidades. Permeiam diversas concepções a respeito do brincar dentre os professores, e elas divergem. É necessário o planejamento sistematizado para aquisição de jogos e brinquedos, análise sobre as capacidades de ação das crianças, promoção de propostas individualizadas e não para aquisição de habilidades e competências, espaços e ambientes adequados, introdução do brincar na rotina, exercício dos sentidos e autonomia das crianças.
4	ARANTES, Milna M. (2003) – UNICAMP –	Educação física na educação infantil: concepções e	Analisar a inserção da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia à luz das contribuições teóricas de Remi Wallon (1980; 1998) e Lev S.	O trabalho dos professores de Educação Física se mostra relevante, tanto no aspecto do desenvolvimento global das crianças, quanto na dinâmica do trabalho das instituições de Educação Infantil. Por outro lado, constatou que a relação

	Dissertação	práticas de professores	Vygotsky (1994), a partir das categorias movimento, jogo, afetividade e interação, desvelando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.	teórico-prática se mostra frágil, apesar de a prática pedagógica demonstrar boas dinâmicas de trabalho e suas preocupações coincidirem, em parte, com as teorias de Wallon e Vygotsky. O estudo percebeu, ainda, que as visões dos professores não superam o ecletismo presente no RCNEI.
5	ROSSETTO JR, Adriano J. (2003) – PUC-SP - Dissertação	Jogos e brincadeiras na educação infantil: um balanço das dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação em educação	Mapear e interpretar as teses de doutorado e dissertações de mestrado, com base em exaustiva revisão bibliográfica das pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1981 a 2001, que abordam os jogos e brincadeiras na educação infantil.	Por meio da teoria de Wallon observa-se, de modo geral, grande incidência das teorias da Psicologia nos estudos sobre o jogo, com predomínio da teoria cognitivista de Piaget, e a tendência das pesquisas que tratam do jogo na escola a se sustentarem nos pressupostos teóricos de outras áreas como Sociologia, Antropologia, História e Filosofia. Quanto ao emprego do jogo na educação infantil, as pesquisas indicam que os educadores utilizam o jogo ora como pura recreação das crianças e ocupação do tempo, ora como conteúdo pedagógico para atingir objetivos escolares e não como fator de desenvolvimento infantil. As análises indicam lacunas e a necessidade de pesquisas que tenham como perspectiva analisar o jogo e sua função na educação infantil.
6	FALKENBACH, Atos P. N. (2003) – UFRGS - Tese	Um estudo de casos: as relações de crianças com Síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional	Investigar as relações e efeitos comportamentais de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva, em conjunto com crianças “normais”, participantes de um programa de psicomotricidade relacional.	A intervenção pedagógica da prática da psicomotricidade relacional em conjunto com um grupo de crianças (síndrome de Down, surda e sem deficiência), trouxe mudanças nas relações e nos efeitos comportamentais de jogo e de exercício, bem como, repercutiu no comportamento relacional dos integrantes do grupo, desenvolvendo sentimentos de amizade e carinho. A pesquisa evidenciou que houve mudanças significativas no comportamento das crianças com e sem deficiência, em outros ambientes além daqueles utilizados nas sessões psicomotoras.
7	ARCE, Alessandra (2004) – Cad. Cedes – Artigo	O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel	Analisar as semelhanças e diferenças entre, por um lado, Froebel e, por outro, Elkonin e Leontiev, no que diz respeito às contribuições que esses autores deram à psicologia do desenvolvimento infantil e à educação pré-escolar.	As teorias de Froebel e a histórico-cultural, demonstram grandes distinções. Se por um lado o alemão Froebel, atrela a infância e seu desenvolvimento à natureza e ao Divino, fato que influenciou mais tarde movimentos como o Escolanovismo, por outro lado, encontra-se os autores soviéticos Leontiev, Elkonin e Vigotski, procurando compreender a infância dentro de todo o conjunto de aspectos que compõem a organização social, como fruto da história que foi escrita pela humanidade. Essa divergência é uma consequência de suas opostas concepções acerca da relação entre a natureza humana e a história.
8	MAGALHÃES, Giselle M.; MESQUITA, Afonso M. (2014) - Nuances – Artigo	O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana	Inserir-se no diálogo da Psicologia Histórico-Cultural com os processos pedagógicos da Educação Infantil.	O ensino de atitudes anticapitalistas passa não só pela formação do professor, mas, também pela sua politização e engajamento na condução da educação pública. Nessa visão, a função do docente deverá ser a de contribuir com a criança, em especial a elaborar a contradição entre as condições materiais do que o mundo ensina e, o que o ensino escolar almeja doutrinar. Ao confrontar uma realidade a outra dentro do jogo de papéis, o professor pode intervir ensinando a criança alguns ensinamentos que podem estar errados, e que certas influências

				devem ser filtradas, interpretadas e criticadas. O estudo sugere a criação de espaços com atividades culturais, que podem promover o diálogo e a reflexão da categoria.
9	PIMENTEL, Alessandra (2008) – Psic. Educ. – Artigo	A ludicidade na Educação Infantil: uma abordagem histórico-cultural	Discutir o papel do jogo na educação formal, sobretudo nos primeiros anos da educação básica	Na participação no papel assumido no jogo a criança percorre um caminho que a conduz desde a satisfação aos desejos imediatos, em seguida ela tem consciência que sua função ao jogar necessita de subordinações e, por fim, as regras passam a condicionar a própria manutenção no jogo, portanto, a brincadeira permanece, pois todos participantes concordam com isso. Para a criança, o jogo traz uma situação-problema que instigando sua ação, reverte-se em competências para criar, elaborar e reconstruir sentidos sobre as experiências vividas. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a atividade lúdica tem um grande potencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo.
10	PASQUALINI, Juliana C. (2009) – Psico. Estud. – Artigo	A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil	Analisar os estágios do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural	Os estágios do desenvolvimento humano, descritos inicialmente por Vigotski, e analisados a seguir por Leontiev e Elkonin, na periodização do desenvolvimento infantil (atividades: comunicação emocional direta com o adulto, objeto manipulatória, jogos de papéis e estudo) sustentada na categoria de atividade principal, possuem certa sequência no tempo, mas não são imutáveis, na medida em que as condições histórico-sociais exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um determinado período do desenvolvimento, quanto sobre o curso do processo como um todo.
11	MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia C. O. M.; MELLO, Suely A. (2014) – Psic. Esc. Educ. – Artigo	A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil	Identificar elementos que possam subsidiar a organização da educação na infância tendo o jogo como atividade-guia	Na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural o jogo deve ter a função de atividade-guia, e necessita levar em consideração as várias esferas da vida social e do conteúdo das atividades humanas. Para a intervenção pedagógica que utiliza o jogo protagonizado, é necessário desenvolver o papel social representado. Assim, o jogo protagonizado não deve se opor a outras atividades, tampouco deve ser considerado a sobressair sobre as demais.
12	MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely A. (2015) – Psic. Cien. – Artigo	Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil.	Discutir os temas da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, revelados por meio de análise conduzida com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural.	A pesquisa observou situações de interações de crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio em 11 escolas da rede municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista, analisando o registro das observações, foram identificadas 27 cenas de brincadeiras de papéis. O estudo confirmou a tese de Elkonin de que o desenvolvimento da brincadeira de papéis é relacionado com o que a criança conhece de sua realidade, e recomenda a necessidade do estabelecimento de algumas condições para que esse desenvolvimento ocorra na Educação Infantil. Nesse sentido, discute-se a necessidade de uma mediação do professor fundamentada na compreensão da riqueza de implicações que os jogos de papéis possuem para a formação da pessoa.
13	ASSARITTI, Dolores S. (2015) –	A educação do corpo das	Compreender como se dá a educação do corpo nos contextos da	Embora a resistência das carteiras enfileiradas, o jogo, a brincadeira e as práticas corporais podem

	Unicamp - Dissertação	crianças na escola em narrativas do cotidiano.	educação infantil e do ensino fundamental, de forma a entender as peculiaridades dessas duas etapas da educação básica no que diz respeito à educação do corpo das crianças.	estar dentro da sala de aula. Ainda que exista o rígido tempo contado minuto a minuto que destina poucos momentos para o intervalo, a professora e as crianças podem decidir conjuntamente brincar no parque no fim do dia. Essas são resistências cotidianas que permitem às professoras e às crianças, no exercício do poder que é por elas exercido, caminhar na contramão do disciplinamento dos corpos e construir espaços mais imaginativos e criativos.
14	LEITE, Sérgio A. S.; MONTIBELLER, Lillian (2000) – Nuances – Artigo	O Jogo na Pré-Escola	Discutir o papel do jogo na pré-escola, a partir dos dados de uma pesquisa, onde foram observadas e analisadas práticas pedagógicas envolvendo jogos infantis. Utilizou-se o referencial teórico histórico – cultural.	A pesquisa foi realizada com professores e as crianças de quatro classes (3, 4, 5 e 6 anos). Os dados encontrados nas interações dentre as crianças indicam que a linguagem apresentou funções muito importantes na realização do jogo: serviu como elemento de comunicação, configurou-se como o mais importante elo entre os pares, provocou mudanças no rumo das brincadeiras, deu significado aos gestos, enfiou e intensificou as relações. O estudo concluiu que a função do profissional da educação é diversa: e ele quem deve ajudar a estruturar o campo das brincadeiras, oferecendo os recursos concretos necessários; deve acompanhar as atividades através da observação, como também, participar eventualmente das mesmas.
15	PETERS, Leila L. (2006) – Psicologia em estudo – Artigo	Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações	Analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos, a partir das significações produzidas/veiculadas no contexto de aulas de Educação Física.	Durante as interações sociais, o estudo encontrou um movimento de disputa entre os membros do grupo pelo direito de fala, evidenciando a ocupação de um lugar de destaque diante dos demais, a professora também teve pouca mediação dentre os alunos. Desse modo, a pesquisa explica que a atividade em pequenos grupos é um importante espaço de interação dentre os participantes contribuindo na produção de significações.
16	STEINLE, Marlizete C. B. (2013) – Nuances – Artigo	O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil	Analisar como a brincadeira tem sido compreendida e utilizada pelo professor da Educação Infantil e em que medida ela colabora com o desenvolvimento da imaginação criadora.	O estudo de caráter teórico indica que para que a imaginação da criança esteja de fato sendo desenvolvida, é necessário: a utilização dos jogos de papéis com a interação do professor juntamente com o aluno; na utilização de objetos para crianças pequenas é necessária a explicação de sua função; indissociação entre a fantasia e a realidade; pela via científica e cultural estimular as funções psíquicas da criança.
17	BEZERRA, Doracina A. C.; ARAÚJO, Giovani F. (2011) – Rev. Edu. Espe. – Artigo	Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar	Apresentar algumas possibilidades didáticas para se promover, no atual cenário de inclusão escolar, o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com Deficiência Intelectual	O estudo de revisão de literatura indicou para as atividades com crianças com DI: Atividade Prática, Atividade Lúdica, Atividade Gráfico-Pictórica, Atividade Virtual e Atividade Verbal. Os autores compreendem que com tais atividades os alunos com DI podem obter uma maior compreensão sobre o complexo jogo de abstrações, generalizações e simbolizações presentes na linguagem, possibilitando-lhes a conquista de formas superiores de conduta, por meio da regulação verbal e raciocínio lógico.
18	SAUER, Andréa A. (2002) – UFBA -	"Tia, eu posso brincar agora?": o lugar dos	Investigar o lugar que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - ocupam na rede pré-escolar municipal de Itabuna/BA	As compreensões das professoras e dos projetos pedagógicos das escolas de educação infantil trouxe a ideia predominante da concepção antecipatória da escolaridade, tanto no discurso, como na prática

	Dissertação	jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola		docente. Em relação à criança, foi verificada uma tendenciosa pretensão de modificações em seu comportamento de acordo com o dos adultos. Na concepção das professoras, a brincadeira é atividade recreativa, contrária ao trabalho pedagógico, este sim considerado como sério.
19	MARIANO, Sangelita M. Franco (2009) – UFU - Dissertação	Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.	Conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da educação infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos.	O lúdico não se mostrou priorizado no processo de ensino das crianças, restringindo-se a no máximo 40 minutos de cada dia. A rotina da turma estava rigidamente organizada para as atividades diárias, sendo assim, as próprias crianças criavam situações mais prazerosas por meio da imaginação. Durante as atividades didáticas surgiam situações de faz de conta, no entanto, a professora não conseguia aproveitar da situação para atingir a aprendizagem dos alunos. Durante as aulas/vivências, as interações entre criança-criança e criança-professora, demonstraram-se como um processo de constituição dos sujeitos, onde a autonomia e criatividade dos alunos e a pré-disposição da professora em proporcionar um ambiente educativo, mesmo com algumas limitações, iniciaram um projeto de educação infantil.
20	LIRA, Aliandra C. M. (2009) – USP - Tese	Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares	Problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras, quais sentidos foram atribuídos a eles e indagar sobre seus possíveis efeitos.	Essa tese se concentrou no período histórico está demarcado pelos dois volumes da Revista do Jardim da Infância, de 1896 e 1897 e, os três volumes do RCNEI, de 1998. As práticas pedagógicas à Educação Infantil, ligadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos, na medida em que são associadas às aprendizagens, possibilita a limitação da criatividade, e evitando as desestabilizações, e a construção de subjetividades, governando assim os pequenos. Desse modo, a utilização de certos objetos e práticas coercitivas, sendo esses, produtos sociais e históricos, possibilita a produção complexa e determinada do ser social e cultural humano.
21	CORDAZZO, Scheila T. D.; MARTINS, Gabriela D. F.; MACARINI, Samira M.; VIEIRA, Mauro L. (2007) – Aletheia – Artigo	Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico.	Identificar as perspectivas no estudo do brincar a partir de resumos de artigos; fornecendo, assim, um panorama do que vem sendo pesquisado sobre este tema.	Na realização do artigo foi feita uma busca sistemática datando de 1980 até 2005, totalizando 180 estudos, na base de dados internacional PsycInfo & APA, e na esfera nacional na Scielo e Index Psi. Após análise, as conclusões indicam uma necessidade de considerar diversas faixas etárias do brincar, poucas pesquisas nacionais, poucas relações entre o brincar e a aprendizagem, além de uma predominância de pesquisas que relacionam o brincar ao desenvolvimento infantil.
22	MELLO, André S.; SANTOS, Wagner; KLIPPEL, Marcos V.; ROSA, Amanda P.; VOTRE, Sebastião J. (2014) – R. Br. De Cie. do Esp. - Artigo	Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar.	Analisar os desafios e as possibilidades da intervenção pedagógica de dois professores de Educação Física na etapa inicial da Educação Infantil (seis meses a três anos) em dois Centros Municipais de Educação de Vitória (CMEIs).	A referida pesquisa trouxe novos desafios e possibilidades para a significação da Educação Física escolar. Essas barreiras, geralmente, são ligadas às especificidades do comportamento infantil, evidenciando então a necessidade de estudo (na formação inicial e continuada) que contemplem a construção de planejamento e intervenção pedagógica que se abordem os interesses e necessidades das crianças. A ideia da rotina se compõe como concepção central para se pensar o ensino infantil.

23	CORREIA, Mônica F. B.; MEIRA, Luciano R. L. (2008) – Pisc. Refl. E crt. - Artigo	Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil.	Ilustrar as principais reflexões e delineamentos teóricos acerca da construção de significados e de sua participação nos processos cognitivos.	O estudo consistiu em observação de oito crianças de 3 e 8 anos brincando sozinhas, entre si e com as mães. Foram disponibilizados às crianças, brinquedos infantis. A construção de significados é ainda influenciada pelo tipo de interação em curso e pelas circunstâncias de diferentes contextos discursivos. Portanto, a maneira de construção de significados é apreendida pelos “campos de canalização cultural”, que aparece e fato na linguagem”.
24	MARQUES, Fernanda M.; SPERB, Tatiana m. (2012) – Pisc: refl. E cre. - Artigo	A Escola de educação infantil na perspectiva das crianças.	Compreender as concepções das crianças acerca da escola de educação infantil	As crianças pesquisadas por meio de observação tinham cinco anos de idade, e foram divididas em cinco duplas, três de meninos e duas de meninas. Foi disponibilizado aos alunos brinquedos de móveis em miniatura, que representavam uma sala de aula em miniatura. Os resultados mostraram que as crianças destacaram em suas concepções de escola: o brincar, as atividades, o espaço físico, os professores e as regras. Os achados indicam a importância da reflexão a respeito de quais espaços e oportunidades para brincadeiras estão sendo disponibilizados nas instituições de Educação Infantil.
25	MAZZUCHELLI, Denise S. R. (2010) – UFU - Dissertação	A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais	Investigar a constituição da criança no processo de escolarização e aproximar-se das possíveis marcas e nuances nelas, e por elas, construídas em suas primeiras experiências escolares.	A pesquisa foi realizada por meio de observação da rotina escolar e em uma entrevista com a educadora de vinte crianças de três anos e meio a quatro anos, inseridas em uma instituição de Educação Infantil pública. Os dados demonstram de a constituição da criança tem em destaque o contexto escolar para o processo de humanização, e conseqüentemente, o desenvolvimento das FPS. A docência foi vista como de grande importância nesse processo, sendo assim, torna-se relevante o olhar das políticas públicas, para o ingresso de profissionais, e em seguida, a formação continuada. Também foi destacada a importância da presença do psicólogo no ensino infantil, que poderá contribuir com o equilíbrio, cuidado e a educação, considerando a relação da escola com a comunidade.
26	LEITE, Hilusca A. (2015) – USP - Tese	A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural	Estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na sua interfuncionalidade, enfatizando os aspectos do desenvolvimento da atenção no movimento de passagem de sua condição reflexa à voluntária.	Este estudo teórico teve como fundamento a teoria histórico-cultural e, considerou que o comportamento humano tem um substrato orgânico expresso pelo cérebro e seu funcionamento, todavia, este funcionamento se dá de forma mais ou menos organizada, por conta das apropriações culturais que são apresentadas à criança com a educação (informal e formal). Considerando as limitações atuais de ensino, onde a criança tem dificuldades em focar a atenção, para regular o próprio comportamento, proporciona o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os medicamentos frequentemente tem sido a principal escolha, entretanto, na organização e sistematização do ensino, é possível um melhor desenvolvimento da criança.
27	BORELLA, Thaís (2016) – UNESP - Dissertação	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico Cultural:	Compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e	Dentre as várias funções da educação escolar, é interessante que as atividades educativas promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de

		contribuições de práticas literárias na primeira infância.	estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade.	linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. A intervenção na Educação Infantil ocorreu em 12 encontros, e ao chegar ao final, considerou que as práticas de ensino com o livro literário favorecem a transformação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, especialmente, a linguagem infantil, proporcionando assim, desenvolvimento da compreensão da língua materna, da mesma maneira, a capacidade de imitação, a ampliação do vocabulário e auxílio à formação e utilização da linguagem como função de comunicação e generalização.
28	WERNER, Jairo (2015) – Fractal – Artigo	A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores	Demonstrar, de forma concreta, a mediação da fala na constituição das funções psíquicas superiores do sujeito, buscando articular autores da vertente histórico-cultural, como Vigotski, com a perspectiva metodológica de Heloisa Marinho, pesquisadora brasileira que centrou na linguagem sua contribuição pioneira no âmbito do desenvolvimento infantil	O artigo fundamentou-se na metodologia apresentada da relação oral-gráfica (MARINHO; WERNER, 1982), e na análise microgenética-indiciária, sobre a atividade gráfica de uma menino de dois anos de idade, que compôs a amostra de três mil crianças (WERNER, 1999, 2001). A pesquisa considerou que por meio do processo de interação e interlocução adulto-criança e criança-crianças, acontecem transformações qualitativas nas FPS (microgênese), da mesma forma, na mediação, ao utilizar signos constitutivos da linguagem (mediação semiótica).
29	AYOUB, Eliana (2001) – Ver. Pau de ef - Artigo	Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil.	Refletir a respeito do espaço da Educação Física na Educação Infantil.	A pesquisa caracterizou-se por um estudo teórico, considerando ao final que, ainda existia um longo caminho a construir em busca de CMEIs que em conjunto, o educar e o cuidar estivessem continuamente entrelaçados nas relações com as crianças. E que ao mesmo tempo, nessas instituições, as crianças fossem compreendidas no tempo presente, como seres humanos em constituição, e não apenas como posteriores ingressantes no ensino fundamental, e/ou, da mesma maneira, futuros adultos no mercado de trabalho. Nos locais de ensino infantil, seria interessante que as crianças pudessem descobrir-se, também como, o outro, conhecendo o mundo e suas múltiplas linguagens proporcionadas ao brincar. Os CMEIs, deve realizar um trabalho que funcione em parcerias, entre todos os(as) profissionais inseridos nele, os familiares, a comunidade, e principalmente a criança, para que assim, haja uma educação de fato humana, havendo o ambiente para o diálogo, o lúdico, e a vida.
30	METZNER, Andreia C. (2004) – UFSCAR - Dissertação	Atividades de Movimento na Educação Infantil	Analisar a concepção de conteúdo presente no RCNEI e discutir como as atividades de movimento podem se caracterizar como conteúdo nesse nível de ensino, na perspectiva histórico-cultural.	Foi adotada nesse trabalho uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que é um estudo teórico. Nele é mostrada a discussão a respeito de conteúdos no ensino na Educação Infantil, sendo que essa informação não está claro no RCNEI, talvez, por negar a necessidade de escolarização às crianças pequenas, no entanto, não existe processo de ensino aprendizagem sem conteúdos. O RCNEI não demonstra um delineamento teórico preciso, apresentando as ideias de Piaget, Vigotski, Wallon, Frenet, sem discutir os limites teóricos entre eles. Sendo assim, a brincadeira é considerada como a atividade principal da Educação Infantil, e é nela que a criança atribui sentido às suas ações,

				promovendo a estruturação psíquica. O estudo considera que o movimento deve ser trabalhado de maneira intencional, contextualizado na brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança.
31	BASEI, Andréia P. (2008) – Ver. Iber. Amer. De educ. – Artigo	A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança.	Traz algumas contribuições sobre a Educação Física na Educação Infantil, fundamentadas na importância do movimentar-se humano e nas contribuições que as experiências com a cultura do movimento podem trazer nesse período de vida da criança e em todo o seu processo de formação.	A autora compreende que ao falar da Educação Física na Educação Infantil, existe um campo de discussões, debates e reflexões, que ainda é marcado pela carência de produções teóricas, que forneçam a legitimação da aula e desse professor nesse nível da educação básica, por meio de propostas de ensino, que viabilizem uma perspectiva crítica de ensino. Tal ausência reduz as ações de movimento dos alunos a um simples fazer, possibilitado de realizado de qualquer maneira, destituindo sentidos, significados e intencionalidades.
32	FERREIRA, MARIA C. P. L. (2010) – PUC/ UNIEVAGÉLICA - GO – Dissertação	Educação Física na Educação Infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov.	Analisa a aplicação prática de princípios da teoria para o ensino do conceito de movimento corporal a crianças de quatro e cinco anos, observando o processo de aprendizagem deste conteúdo, por meio de um experimento didático.	Ao final do experimento didático a maioria das crianças apresentou avanço na compreensão do conceito de movimento corporal, fato que variou de acordo com o contexto das relações sociais de cada uma. As análises trouxeram que o lúdico, atividade principal nessa idade, deve fazer parte das ações de ensino dentro da atividade de aprendizagem, tendo em vista que nelas se encontram os principais motivos das crianças. A aplicabilidade do ensino desenvolvimental é dependente de condições favoráveis ligadas à formação teórica e prática do professor, da mesma maneira, às condições estruturais do ambiente de trabalho.
33	SCHARDONG, FABIEL R. (2015) – UNESC - Dissertação	O estudo das ações motoras nas perspectivas desenvolvimentista ecológica e histórico-cultural	Analisa o estudo das ações motoras na perspectiva ecológica e na perspectiva histórico-cultural	Nesse estudo a ação motora foi considerada uma ação da atividade humana que se objetiva nos motivos que se fazem conscientes no processo da formação social, no qual, sua compreensão como capacidade humana, depende da formação do pensamento teórico, que é potencializada pelas tarefas, que se materializa em técnica e representação de um conhecimento. A motricidade é a síntese da práxis social que se objetiva nas habilidades motoras, desenvolvidas pelas ações ou operação na atividade, é o elemento que liga o meio externo e interno, e seu desenvolvimento ocorre por meio da ligação dos elementos da atividade, e não somente por controles cinesiológicos.
34	OTTONI, TEREZINHA P. M. E. (2016) – UEM - Tese	Aprendizagem conceitual na Educação Infantil	Identificar ações educativas que favoreçam a aprendizagem conceitual na educação pré-escolar	As ações educativas identificadas nessa pesquisa indicam uma necessidade do domínio do professor a respeito do conceito científico abordado no processo de ensino, pois as crianças pequenas necessitam de um adulto mais experiente (conheça a ciência), para propiciar situações-problemas desafiadoras; considerar a especificidade etária da criança pré-escolar em relação ao jogo, criar situações que gerem motivos para as crianças e interessarem pelo conteúdo; aplicar materiais concretos nas intervenções junto às crianças; estabelecer diálogo com as crianças, em sala, que permita ao professor acompanhar a evolução do significado pela criança; organizar visitas a locais nos quais as crianças possam vivenciar o conteúdo em uma situação real; criar contradições entre

				conhecimentos espontâneos e científicos. Tais sugestões devem levar em consideração a necessidade de formação inicial e contínua de qualidade aos professores, pois atuar em uma turma com em média 20 crianças não favorece a apropriação dos conceitos científicos por meio do ensino escolar.
35	CARNEIRO, Alessuze (2016) - C.U. Moura Lacerda - Dissertação	O brincar na Educação Infantil: constatações e possibilidades	Investigar as possibilidades do brincar no contexto atual da Educação Infantil	A pesquisa ocorreu com observações de situações de jogos de crianças de uma escola particular durante quatro meses. Constatou-se que, por meio da brincadeira livre, as crianças habitam em um território simbólico e, quando há intervenção do outro, possibilitam-se apropriações mais significativas para a criança, que ainda possui experiências limitadas. A Educação Infantil, como período escolar complexo da formação psíquica, é constituída por diversos conteúdos curriculares, e o educar e o brincar fazem parte desse contexto, havendo possibilidades de configurações simbólicas do professor, em pequenas brechas, para que o jogo permaneça e obtenha informações sistematizadas durante as interações estabelecidas.
36	LAZARETTI, Lucinéia M. (2013) – UFSCAR – Tese	A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Explicitar possibilidades de organização didática do ensino, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010.	Com a revisão da produção acadêmica de dissertações e teses de 1998 a 2010, a autora encontrou em suas análises uma didática fragmentada que revela a fragilidade da organização didática do ensino na Educação Infantil, havendo uma ruptura na prática pedagógica de zero a seis anos, pois de um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados a hábitos e habilidades restritas ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados. Por outro lado, para as crianças da pré-escola, as atividades acontecem de maneira isolada, com conteúdos desconexos e fragmentados, para geralmente, treinar e preparar os dissidentes à alfabetização.
37	MORAES, Priscilla M. B. (2016) – UFMG – Dissertação	As Vozes da Infância: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte	Analisar a linguagem oral de crianças a partir das narrativas e estórias que contam em interações em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.	O processo ocorreu com observações participantes de crianças em colaboração com a professora, em situações que envolviam a linguagem. Através da literatura e da filosofia, na companhia de Manoel, Antonio, Miguilim, ouvindo os sinais da infância em Memórias inventadas, Indez e Campo Geral, foi aproximada das crianças, suas dimensões estéticas e simbólicas da linguagem. O estudo buscou combinar, a atividade poética e ficcional das vozes da infância ouvidas na instituição pesquisada. É possível dizer, que as crianças subvertem a lógica que lhes é fixada pela cultura dos adultos como centro, mostrando que os usos que elas fazem das produções culturais são mais amplos e ricos que aqueles previstos.
38	FARIA, Mariana O. (2016) UFSCAR – Dissertação	A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir	Apreender, compreender e analisar como a brincadeira é entendida pela Teoria Histórico-cultural, no contexto da Educação Infantil, a partir da análise das produções dos seguintes autores internacionais	A Educação Infantil mesmo contemplada nos documentos apresentados pelo MEC, ainda carece de compreensões para que seja estruturada no processo de ensino. Para tanto, a autora objetivou nas contribuições da autora internacional Marilyn Flear, por ser entre os autores buscados, a que mais

		dos autores contemporâneos	contemporâneos: Marilyn Fler, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov.	tem discutido a questão da brincadeira no espaço da Educação Infantil. A importância da brincadeira é destacada pelos autores analisados, onde para o desenvolvimento da criança, é preciso que o adulto, sendo geralmente o professor, assuma um papel ativo no processo de ensino infantil. Desse modo, destaca-se a importância desse profissional em ter domínio além dos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, os conceitos científicos, pois é por meio de tais conhecimentos, que se torna possível as reflexões e propostas de trabalho que atuem ativamente no desenvolvimento infantil.
39	FRANCISCA S. (2015) – C. U. Moura Lacerda - Dissertação	Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores	Compreender as concepções de professores de Educação Infantil sobre o brincar.	A pesquisa concluiu que os professores concordam a respeito de aspectos teóricos do conceito e da funcionalidade do brincar, ou seja: o brincar instrumental, relacionado a um currículo proposto. A respeito do brincar livre, os professores concordam em partes que ele ocorra, entretanto, não possibilitam que ele corra, porque acreditam que é necessário seguir uma proposta curricular.

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual”, que faz parte do curso pós-graduação em Educação e é orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar os jogos como ferramentas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com deficiência intelectual que frequentam a pré-escola. Para isso a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: participação em jogos durante a aula de Educação Física, videografados para possíveis análises. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: psicológicos (constrangimento) por conta da sensação de avaliação na filmagem com câmera. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os resultados poderão contribuir para a periodização de jogos na escolarização de seu filho e demais atividades pedagógicas com objetivo no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, responsáveis por seu desenvolvimento escolar.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki.

\_\_\_\_\_ Data: 11/08/2016

Assinatura

Eu, João Paulo dos Passos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: 11/08/2016

Assinatura

Página 1 de 2

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Elsa Midori Shimazaki

Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1340, ap. 102, zona 7, Maringá-Pr.

(e-mail: [shimazaki@wnet.com.br](mailto:shimazaki@wnet.com.br)).

Nome: João Paulo dos Passos Santos

Endereço: Vitorio Zacharias, 86, Jd. N. Sra das Graças, Nova Esperança-Pr.

(e-mail: [jopa\\_passos@hotmail.com](mailto:jopa_passos@hotmail.com)).

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## ANEXOS

### ANEXO A: MÚSICAS UTILIZADAS NAS AULAS

#### MÚSICA 1

Título: Pula Pipoquinha

Letra:

Pula, pula pipoquinha

Pula pula sem parar

Pula, pula pipoquinha

Pra crescer e estourar

Pula, pula pipoquinha

Pula pula sem parar

Pula, pula pipoquinha

Pra crescer e estourar

Pula pula

Pipoquinha

Pula pula

Pra crescer e estourar

Autor: Desconhecido

Intérprete: BobZoomVEVO

#### MÚSICA 2

Título: É um tal de poc poc poc

Letra:

Uma pipoca estourando na panela

Outra pipoca começou a responder

E era um tal de poc poc poc poc  
poc poc poc poc  
que não dá pra entender

E era um tal de poc-poc poc poc  
poc-poc poc poc  
poc-poc poc poc

E era um tal de poc-poc poc poc  
po-poc poc poc  
po-poc poc poc

Autor: Desconhecido

Intérprete: Patinho Dunga

### **MÚSICA 3**

Título: Pula-Pula Pipoca

Letra:

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Nossa água evaporou

E o milho rompeu com a pressão! Poom!

Agora somos pipocas

Cantando e dançando essa canção! Poom!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

Hoje é pipoca!

A gente era milho

O sabor você escolhe

Salgado ou doce a gente explode! Boom!

A panela fica quente, viu patota!

E o milho vira pipoca!

Tem que tá quente

Para explodir!

Tem que tá quente

Para explodir!

Tem que tá quente

Para explodir!

Autor: Desconhecido

Intérprete: O Show da Luna!