





2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilians Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 5 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-935-6

DOI 10.22533/at.ed.356201701

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravo Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os levars dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos levars de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas

impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
<b>SEXUALIDADE, DISCURSO TRADICIONAL E RESISTÊNCIA: UM EMBATE ENTRE FEMINISMO E A FAMÍLIA POR UMA ÓTICA FOUCAULTIANA</b>	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Heitor Messias Reimão de Melo Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Débora Cristina Machado Cornélio Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3562017011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>20</b>
<b>INGRESSO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO</b>	
Itagiane Jost Marcele Homrich Ravasio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3562017012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>32</b>
<b>ISOMERIA <i>CIS-TRANS</i>: EMPREGO DE PALAVRAS CRUZADAS COMO RECURSO DIDÁTICO</b>	
Antônio Marcelo Silva Lopes Meyriãne Silva Lopes Sérgio Bitencourt Araújo Barros Francisco de Assis Araújo Barros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3562017013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>43</b>
<b>LEI DOS GRANDES NÚMEROS: DEMONSTRAÇÃO APLICADA AO ENSINO</b>	
Julia Pereira Manenti Ana Cristina de Castro Zedequias Machado Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3562017014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
<b>LEITURA E ESCRITA ENQUANTO OBJETOS SIGNIFICATIVOS E AFETIVOS: TEORIA E EXPERIÊNCIA</b>	
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo Elielton Brandão Serrão Paula Soares Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3562017015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
<b>LESEX: LIGA DE EDUCAÇÃO SEXUAL</b>	
Beatriz dos Santos Melo Beatriz Silva de Souza	

Carolina Habergriç Folino  
Lucas Rodrigues Tovar  
Thainá Gulias Oliveira  
Débora de Aguiar Lage

**DOI 10.22533/at.ed.3562017016**

**CAPÍTULO 7 ..... 68**

LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE ARTESÃ E BORDADOS: UMA AÇÃO DE ESTÁGIO DENTRO DO PROGRAMA MULHERES MIL DO IFRN

Edna Maria da Silva Araújo  
Edícia Mariana de Moura Pereira  
Diego Silveira Costa Nascimento

**DOI 10.22533/at.ed.3562017017**

**CAPÍTULO 8 ..... 82**

LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DA LEITURA EXTRACLASSE À PRODUÇÃO TEXTUAL

Adriana Ferreira de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.3562017018**

**CAPÍTULO 9 ..... 88**

LIBERDADE DE EXPRESSÃO OU DISCURSO DE ÓDIO: TOLERAR OS INTOLERANTES?

Morgana Rodrigues  
Anna Beatriz Brandelero Giacomini  
Rodolfo Denk Neto

**DOI 10.22533/at.ed.3562017019**

**CAPÍTULO 10 ..... 100**

MATEMÁTICA E INCLUSÃO SOCIAL: CURSO BÁSICO PARA CONCURSO

Adriana de Oliveira Dias  
Exayne Santos Mourão

**DOI 10.22533/at.ed.35620170110**

**CAPÍTULO 11 ..... 105**

MULTIPLICAÇÃO NA HORTA: UM MODELO DE PRÁXIS EDUCATIVA

Robson Damasceno da Silva  
Maria Eliana Soares

**DOI 10.22533/at.ed.35620170111**

**CAPÍTULO 12 ..... 110**

NAS SAIAS DE IEMANJÁ: VOZES E SABERES POÉTICOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO SENSÍVEL UMBANDISTAS NA AMAZÔNIA

Denise Simões Rodrigues  
Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro

**DOI 10.22533/at.ed.35620170112**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>120</b>
O CADERNO VIRTUAL NO CONTEXTO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	
Keila Moura Grassi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170113</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>132</b>
O ENSINO DA ARTE – UM DESAFIO NO ATUAL CONTEXTO	
Márcia Lenir Gerhardt Pedro Henrique Graeff Machado Mateus Silva do Carmo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170114</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>143</b>
O ENSINO DE QUÍMICA: UM OLHAR INVESTIGATIVO EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO	
Tiago Barboza Solner Liana da Silva Fernandes Leonardo Fantinel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>152</b>
O LÚDICO COMO RECURSO METODOLÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Vanussa Sampaio Dias da Silva Ingrid Cibele Costa Furtado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>170</b>
O LUGAR DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EAD	
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170117</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>182</b>
O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS (LIC): CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATMOSFERA MOTIVACIONAL POSSIBILITADA	
Monique Vanzo Spasiani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>198</b>
O PIBID E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS/TECNOLÓGICO NA SALA DE AULA	
Eronice Rodrigues Francisco Sandra R. Hermes dos Santos Sérgio S. S. Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.35620170119</b>	

**CAPÍTULO 20 ..... 203**

O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:  
O PAPEL DA INCLUSÃO DIGITAL

Anderson Barros da Silva  
Geni Emília de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.35620170120**

**CAPÍTULO 21 ..... 220**

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO SUJEITO CAPAZ DE INTERVIR  
NAS INJUSTIÇAS E PRECARIZAÇÕES DAS INFÂNCIAS, ADOLESCÊNCIAS E  
JUVENTUDES EMPOBRECIDAS

Gabriela Fernanda do Carmo  
Janaína Augusta Neves de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.35620170121**

**CAPÍTULO 22 ..... 235**

O TRABALHO COM A GEOMETRIA PLANA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPERIMENTAÇÕES COM MATERIAIS MANIPULATIVOS E RECURSOS  
TECNOLÓGICOS

Natasha Inês Buche  
Carolina Hilda Schleger  
Jeverton Iedo Dorr  
Tanise da Silva Moura  
Vanessa Volkweis Rodrigues  
Elizangela Weber  
Mariele Josiane Fuchs  
Julhane Alice Thomas Schulz

**DOI 10.22533/at.ed.35620170122**

**CAPÍTULO 23 ..... 245**

O USO DE DIFERENTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM EM  
BIOLOGIA

Terezinha Tronco Dalmolin  
Márcia Lenir Gerhardt  
Pedro Henrique Graeff Machado

**DOI 10.22533/at.ed.35620170123**

**CAPÍTULO 24 ..... 253**

O USO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
DIFERENTES FITOFISIONOMIAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE DIAMANTINO-MT

Caroline Xavier da Conceição  
Áquila Pereira da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.35620170124**

**CAPÍTULO 25 ..... 259**

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Maria Lente Franco  
Elisangela de Oliveira Silva  
Marinalva Pereira dos Santos

Silvana Mara Lente  
Odenise Jara Gomes  
Solange Teresinha Carvalho Pissolato  
Vania de Oliveira Silva  
Elivania Toledo Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.35620170125**

**CAPÍTULO 26 ..... 268**

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ATRASO NA LEITURA E ESCRITA  
DOS ALUNOS EM ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Cecilma Miranda de Sousa Teixeira  
Brauliene Araújo Neves  
Francisco Hudson Coelho Frota

**DOI 10.22533/at.ed.35620170126**

**CAPÍTULO 27 ..... 275**

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO (PEP) SOB A PERCEPÇÃO  
DISCENTE QUANTO AOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS VALIDADOS EM UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marinalva Pereira dos Santos  
Solange Teresinha Carvalho Pissolato  
Silvana Mara Lente  
Vania de Oliveira Silva  
Elisangela de Oliveira Silva  
Odenise Jara Gomes  
Elivania Toledo Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.35620170127**

**CAPÍTULO 28 ..... 288**

PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA?

Leonarlley Rodrigo Silva Barbosa  
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

**DOI 10.22533/at.ed.35620170128**

**CAPÍTULO 29 ..... 297**

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE  
DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA *CAMPUS* JAGUARI

Fernanda Lavarda Ramos de Souza  
Ricardo Antonio Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.35620170129**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 307**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 308**

## O LÚDICO COMO RECURSO METODOLÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 06/01/2020

### Vanussa Sampaio Dias da Silva

Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia  
vanussa30@yahoo.com.br

### Ingrid Cibele Costa Furtado

Prof. Esp. Orientadora  
Ingridcosta2011@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo objetiva refletir a importância do lúdico como aliado no ensino e inclusão de alunos com deficiência intelectual no nível do fundamental, idade de grandes descobertas e intensa relação como meio. Em se tratando de um alunado com deficiência intelectual, como em qualquer nível, o desafio é a oferta de um ensino com metodologias que atendam melhor as suas especificidades e favoreça o processo de inclusão. Segundo a perspectiva inclusiva, aceitar as diferenças implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos. A partir daí pensa-se em uma escola de qualidade como sendo aquela que ofereça em seus espaços de aprendizagem salas de aula comum que contemple entre seus recursos metodológicos o lúdico. Tem-se como referência neste trabalho: Montessori (1965), Rosamilha (1979), Cunha (1998),

Maluf (2003), Dalabona e Mendes (2004), Kishimoto (apud LUCENA, 2004), Antunes (2005, 2006), Kishimoto (2005), autores que defendem o brincar como importante atividade para o desenvolvimento e o reconhecem como atividade experiencial e caminho para o trabalho pedagógico. Este estudo está fundamentado em pesquisas bibliográficas de metodologia qualitativa buscando uma melhor compreensão da realidade do objeto em questão. A linha de Pesquisa utilizada segue a LP3 Práticas educativas e de prevenção processos e problemas. Conclui-se que a atuação do método lúdico tem uma importante função de favorecer o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social, fundamentais para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Recurso metodológico. Deficiência intelectual.

### THE LÚDICO AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY IN FUNDAMENTAL TEACHING

**ABSTRACT :** The present article aims to reflect the importance of play as an ally in the teaching and inclusion of students with intellectual deficiency at the fundamental level, the age of great discoveries and intense relation with the environment. In the case of a group of

students with intellectual disabilities, as at any level, the challenge is to offer a teaching methodologies that better meet their specific needs and favor the process of inclusion. According to the inclusive perspective, accepting the differences implies respecting the characteristics, interests, motivations and projects of life of each child, which is only possible by creating strategies and resources, from there we think of a quality school as being that that offers in its spaces of learning common classrooms that contemplate between its resources methodological the ludic. We have as reference in this work Montessori (1965), Rosamilha (1979), Cunha (1998), Maluf (2003), Dalabona and Mendes (2004), Kishimoto (apud LUCENA, 2004), Antunes (2005, 2006), Kishimoto (2005), as an important activity for development and recognize it as an experimental activity and way to the pedagogical work. This study is based on bibliographic researches of qualitative methodology seeking a better understanding of the reality of the object in question. The line of research used follows the LP3 Practical educational and prevention processes and problems. It is concluded that the action of the play method has an important function of favoring the cognitive, physical, psychological and social development so important for the inclusion of the person with intellectual disability.

**KEYWORDS:** Playful. Methodological. Intellectual deficiency.

## 1 | INTRODUÇÃO

É direito de todas as crianças uma educação em sala de ensino regular, em escolas da comunidade, com oferta de um ambiente educativo enriquecedor e que atenda às necessidades pedagógicas de cada aluno com sua especificidade, além de ofertar experiências significativas de qualidade. Este estudo buscou compreender “O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental” por meio sistêmico de pesquisa bibliográfica com os principais autores que abordam o lúdico, o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e a utilização e benefícios desse lúdico enquanto recurso de aprendizagem e inclusão. Segundo a perspectiva inclusiva, aceitar as diferenças implica respeitar: características, interesses, motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos. A partir daí pensa-se em uma escola de qualidade como sendo aquela que oferte em seus espaços de aprendizagem salas de aula comum e salas de recursos que contemplem entre seus recursos metodológicos, o lúdico.

O lúdico é um recurso metodológico muito utilizado por profissionais da educação por suas importantes contribuições na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e no avanço do processo inclusivo. Comprovadamente, autores como: Montessori (1965), Rosamilha (1979), Cunha (1998), Maluf (2003), Dalabona e Mendes (2004), Kishimoto (apud LUCENA, 2004), Antunes (2005, 2006), Kishimoto

(2005) têm demonstrado sua eficácia em diversas áreas do desenvolvimento humano.

As práticas lúdicas usadas no método de aprendizagem educacional possibilitam a qualquer aluno, independente de suas limitações, uma aprendizagem significativa. E, sendo esta uma necessidade, cabe ao professor permitir que seus alunos participem de atividades importantes, condizentes com uma aprendizagem mais significativa. Na verdade, o lúdico como proposta metodológica, é uma oposição à escola que é tão uniformizadora quanto excludora. Ao inverter o processo de aprendizagem, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural da criança, a escola desconsidera sua identidade e diferenças. Acredita-se que para instigar o sujeito e proporcionar seu desenvolvimento e inclusão é preciso propor atividades prazerosas, desafiadoras, significativas, que despertem o interesse e a sociabilização. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica de desenvolvimento e inclusiva.

É nítido que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo à sua volta, percebendo experiências e conhecimentos e, sobretudo, introduzindo princípios, atitudes e valores entre os alunos, favorecendo a aceitação, o acolhimento, a valorização e inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Na busca de refletir sobre questões como estas, propôs-se o desenvolvimento de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de metodologia qualitativa buscando conhecer o objeto e fenômeno real seguindo uma linha de pesquisa PL3 por focar nas Práticas educativas e de prevenção, processos e problemas. Se bem aplicado e compreendido, o recurso lúdico poderá se constituir em um importante recurso para melhoria da aprendizagem e inclusão do aluno com deficiência intelectual em atividade escolar na sala de aula regular.

## 2 | O LÚDICO NO ÂMBITO ESCOLAR

As brincadeiras e os jogos são muito utilizados como recurso de ensino, principalmente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizar a brincadeira como recurso no processo de ensino é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar mais atraente a aprendizagem de conteúdos escolares, além de favorecer a interação entre elas (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Dentro do campo dos avanços que a educação já apresenta, observa-se que há uma nova maneira de valorização da criança e do lúdico, fruto de lutas sociais de constantes reivindicações para que a criança fosse reconhecida em suas necessidades, dentre elas a de brincar na escola:

Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral resulta numa padronização, estão em jogo na Educação da criança as garantias dos direitos ao seu bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Para Kishimoto (apud LUCENA, 2004, p. 43),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção de conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil.

Nesta referida perspectiva, o brincar na educação pode ser considerado um instrumento de motivação e estímulo a diversas habilidades como a expressão do pensamento e a linguagem, a compreensão do mundo à sua volta, a percepção de si e dos outros, a resolução de conflitos e na construção de valores éticos, que vão refletir em toda sua vida social também.

Jesus (2011) chama a atenção para alguns teóricos que defendiam a perda do caráter funcional lúdico ao brinquedo, quando este era desenvolvido com finalidade educativa de desenvolver alguma habilidade, entre estes autores Kishimoto (1998, p. 15) ao afirmar que o

[...] jogo educativo apresenta duas funções: a lúdica, que implica na escolha voluntária do jogo e a educativa, sendo que o jogo é colocado como algo que auxilia na aprendizagem e na noção de mundo. O jogo educativo ocorre pela união das características da educação e do jogo, sendo necessário o equilíbrio entre a liberdade característica do jogo e o objetivo de ensinar conteúdos da educação. Quando ocorre o desequilíbrio entre essas características o brinquedo utilizado no jogo deixa de ser brinquedo para se tornar um material pedagógico ou didático e isso acaba interferindo na aprendizagem, uma vez que as características principais se perdem.

A necessidade de compreender, conhecer e reconhecer as particularidades na atividade lúdica de cada criança como forma de estarem no mundo, de serem, de se empregarem em uma atividade útil a favor e não contra a sua própria natureza, é o que Rosamilha (1979, p.

77) enfatiza, ao dizer que:

Criança é antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo com que seus instintos naturais sejam aliados e não inimigos.

Como no ambiente escolar, o professor é o encarregado da aprendizagem das crianças e será ele quem fará o convite para a realização das atividades lúdicas e quem irá promover “as condições de sustentação da experiência lúdica que está na origem do processo de conhecer” (ROSA, 2002, p. 104 apud JESUS, 2011, p. 23).

Ao se apresentar uma brincadeira a uma criança, individual ou grupal, não há passividade nesta ação, a criança é convidada a pensar, dialogar, se mexer, rir, interagir ou se concentrar, de forma que aja e reaja no meio onde está, proporcionando um crescimento global. Desta forma desenvolve processos mentais superiores, ao mesmo tempo em que se torna participante efetivo do seu meio sociocultural, avançando para outras formas de aprendizagem. Maranhão (2005, p. 33), destaca o pensamento de Vygotsky que entende a brincadeira como uma atividade social da criança, por meio desta, a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção da sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil.

Carmo (2015, pg 17) traz uma importante citação a respeito de como Piaget abordou a importância do lúdico em sua concepção a respeito do estágio evolutivo na criança:

“A brincadeira representa um fator de grande importância no processo de desenvolvimento e socialização dos alunos, proporcionando-lhes descobertas marcantes, estruturadas em estágio evolutivo, seguindo a abordagem de Piaget. No início é predominante o jogo de exploração, por meio do estágio sensório-motor, onde o aluno manipula e explora os objetos, consolidando os movimentos de repetição e reorganização; no pré-operatório a atividade dominante é o jogo simbólico, nele a criança pode perceber que um objeto pode figurar qualquer outra coisa; e, por fim, as operações concretas: nesse período a atividade dominante é o jogo de regras, sendo fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Nele a criança começa a compreender suas obrigações perante o coletivo.

As brincadeiras e os jogos, por conseguinte, constituem-se indispensáveis ao processo de desenvolvimento infantil, dos quais a criança atravessa estágios caracterizados por situações de desenvolvimento específicas da fase para a construção de sua aprendizagem.

A respeito do brinquedo, Jesus (2011) traz a classificação de Kishimoto (2001), ao afirmar que este pode ser de dois tipos: o primeiro é aquele utilizado de forma livre, onde o professor valoriza a socialização das crianças; e o outro é aquele no qual ocorre a valorização e aquisição de conteúdos, que a autora chama de brincar dirigido e jogo.

A criança também pode sinalizar por meio do lúdico que a sua sociabilização não anda boa, assim como possa está passando por algum problema ou conflito dentro da própria sala. Muller (2006, p. 51), no capítulo destinado a brincadeira

e a autoestima chama atenção para uma importante função da brincadeira como um fator importantíssimo e indispensável ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social:

“A brincadeira é a via natural da expressão das crianças, produz nelas alegria e as estimula a explorar o mundo que as rodeia. Quando brinca, a criança se sente contente com ela mesma, e quando brinca com os outros se sente parte de um grupo, o que tem sido descrito como mais relacionados à auto-estima”.

A inclusão da criança em uma atividade lúdica favorece o contato dela consigo mesma e sua liberdade emocional como explicitado pelo autor. O brincar a leva a se expor e torna qualquer outra atividade posterior mais fácil. A recusa de participar de atividades lúdicas pode sinalizar que algo emocionalmente não vai bem com a criança no campo social e emocional. Muller (2006, p. 52) prossegue afirmando que a brincadeira proporciona à criança um meio para expressar seus sentimentos, suas ideias e é uma mostra do enorme impulso para auto-realização que existe na infância.

A brincadeira nas atividades de aprendizagem dá segurança à criança frente ao aprender e lhe permite associar aprendizagem com prazer, o que é uma característica das crianças com uma boa autoestima acadêmica. Na medida em que se sentem inteligentes e capazes elas apresentam interesse em continuar aprendendo.

A escola atualmente tem a responsabilidade de perceber e aceitar seus alunos com suas necessidades e motivações diferenciadas e, a partir daí, ofertar também metodologias distintas que atendam a essas necessidades para seu bom desempenho educacional e global. O lúdico, por conseguinte, tem se mostrado como importante recurso de desenvolvimento e inclusão.

### **3 | O DEFICIENTE INTELECTUAL E A INCLUSÃO**

Várias crianças em idade para o ensino fundamental matriculadas nas escolas, nem sempre se encontram inseridas, somente passam por lá. Não aproveitam realmente aquilo que aquele espaço poderia proporcionar-lhes, seja porque a forma de ensinar não lhes seduz ou não é a mais adequada, seja porque possuem comportamentos fora do padrão esperado, como comportamentos que Winnicott (1987) denomina de antissociais e, igualmente, possuem dificuldades expressivas na aprendizagem, que as estigmatizam na maioria das vezes (MAIA, 2009 apud MAIA, 2014).

Discorrendo historicamente da educação do deficiente intelectual, Pessotti (1984 apud ROSA, 2017), quando destaca a educação de 1839 com SÉGUIN que abriu a primeira escola do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual,

onde desenvolveu um método de tratamento e, mais tarde, apresentou a pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência, ilustrada com vários exemplos de sua aplicação. Tal educação era voltada para o diagnóstico, avaliação e higiene destes e, posteriormente, é criada a educação do sistema muscular e ginástica e ainda a educação do sistema nervoso. SÉGUIN trata da “idiotia” pelo método fisiológico, afirmando que seu método “aliviava” as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual. Ele propunha uma educação que considerasse a pessoa integralmente em todos os aspectos e interesses. Nesse sentido, ele construiu as bases que tramitam entre saúde e educação da pessoa com deficiência intelectual que delineou, posteriormente, a educação especial e influenciou teóricos como Maria Montessori que posteriormente criaria uma teoria baseada no concreto e uso de recursos lúdicos.

Em seu trabalho com destaque às considerações de Pessotti (1984, p. 24 apud ROSA (2017, p. 34) prossegue discorrendo historicamente e diz que foi principalmente na Europa, a educação da pessoa com deficiência, iniciada no Século XVIII, apontava como esses indivíduos eram segregados e protegidos em instituições residenciais e hospitalares: “Não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”.

Já no Século XIX há uma ruptura do modelo com enfoque clínico para uma proposta pedagógica, pois florescem os ideais do naturalismo na época, e é com Itard, médico reconhecido, que nasce o conceito da educação especial entendida como intervenção pedagógica, mas ele desafia a visão estática e irreversível a respeito da pessoa com deficiência intelectual por meio da experiência educativa com Victor, o selvagem de Aveyron. Garoto este que foi acompanhado em uma escola para surdos-mudos por uma equipe multiprofissional, dentre eles o psiquiatra Pinel que o diagnosticou com deficiência Intelectual. Foi com Itard, aluno de Pinel, que Victor passou por um processo educacional para reintegração na sociedade. Seu trabalho marcou importantes avanços na Educação Especial (ROSA, 2017).

Durante décadas, vários autores trouxeram concepções variadas acerca do que seria a deficiência intelectual, alguns de visões e vertentes biológicas, médicas e institucionais. Atualmente vem sendo muito bem aceita a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM - V), podendo-se conceituar a deficiência hoje de deficiência intelectual como sendo um estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo de comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Conforme preconizam esses mesmos critérios de classificação internacional,

sabe-se que este se trata de um transtorno do desenvolvimento, um rebaixamento da função intelectual que aparece antes dos 18 anos. Para tanto, se faz necessário um diagnóstico mais técnico, minucioso e cauteloso com a presença de vários aspectos.

Na Deficiência Intelectual, quando comparada a parâmetros de quociente de inteligência (QI) ela se apresenta inferior a 70, média presente na população considerada sem deficiência mental, conforme testes psicométricos que vão de provas, roteiros e escalas baseados em teorias da psicogenética. Vale lembrar que aqui no Brasil e em muitos países já se abandonou mais esses referenciais de QI como determinantes no diagnóstico.

Vários são os quadros apresentados por alunos que apresentam como dificuldade a deficiência intelectual, dentre eles a Síndrome de Down, alguns autistas, outras síndromes e deficiências múltiplas.

Contudo, o paradigma da inclusão já é algo bem presente no nosso tempo e tem ganhado espaço, em diferenciação com a integração, que só inseria esse aluno no espaço da escola. Esse paradigma trabalha a conscientização de que a escola é para todos, aberta às diferenças, prima pelas especificidades de cada aluno, especialmente aqueles excluídos do sistema tradicional e pela sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, oficializou-se o princípio da inclusão na educação, assegurando aos portadores de deficiência a preferência em estudar na rede regular de ensino, com garantia de atendimento especializado e outras adaptações e remoções de barreiras, entre outros. Daí em diante percebe-se uma série de documentos que surgiram para promoção do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Para discorrer sobre esse importante momento de fomento da inclusão, Carmo (2015, p.15) cita Aranha (2004, p.7):

“A escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Segundo a autora a escola só poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

É por meio da educação inclusiva que se integram e efetivam ao ambiente escolar, conceitos como aceitação e valorização das diferenças, desenvolvimento de potencialidades, integração, respeito, que é o que transforma o espaço escolar em um espaço igualitário e de oportunidade a todos. Desta forma, enquanto parte de uma sociedade, a escola inclusiva tem contribuído com a aceitação, a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência.

Atualmente é perceptível a presença de crianças com deficiência na escola em classes regulares, em salas de atendimento educacional especializado (AEE), mas ainda se fazem necessários à continuidade dos estudos e a melhoria das leis que

asseguram esse importante direito à pessoa com deficiência.

“Pressupõe-se, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 1998, p. 170).

Para Antunes (2006), a inclusão significa que o aluno esteja na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Um outro aspecto da inclusão consiste em identificar barreiras que impedem os alunos de adquirirem conhecimentos acadêmicos, podendo ser estas: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma e os recursos utilizados e o próprio preconceito presente entre profissionais e alunos da escola.

Dentro da dinâmica de ensino inclusivo não se pode perder de vista o aluno enquanto sujeito único e com suas necessidades individuais. E, para tanto, as escolas devem estar preparadas para ser espaço inclusivo, mas nem todas estão adequadas para receber e incluir seus alunos com deficiência, grande parte alega falta de estrutura e preparo dos professores. Indo mais além percebe-se, que estão despreparados também sobre a utilização do recurso lúdico em sala em benefício da inclusão de seus alunos. E por que não levar essas questões à escola e mostrar os benefícios desse importante recurso na inclusão?

#### 4 | O LÚDICO COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos primórdios das antigas civilizações já se retratavam a utilização dos jogos como parte da vida das crianças e adultos e como forma de os apresenta-los e inseri-los à sociedade. Dentro desse contexto a criança participava ativamente, como numa espécie de ritual de passagem para a vida adulta, utilizando os mais diversos tipos de jogos. Ferreira (1997, p.16) explicita melhor esse rito e prática em sua obra:

“Uma outra atividade, de caráter ritualístico, na qual estava presente o lúdico de forma muito significativa para o homem antigo, foi a dança, onde este exibia suas qualidades físicas, seus sentimentos pela caça e pela pesca feliz, ou a dramatização de qualquer evento que merecesse destaque, como os nascimentos e os funerais. A dança representava, pelo que se pode perceber, um papel fundamental no processo de educação, por se fazer presente em todos os ritos que preparavam para a vida social”.

Na citação acima, percebe-se que as antigas civilizações adotavam em seus afazeres ritualísticos, inúmeros procedimentos que envolviam o lúdico, destacando-se principalmente a brincadeira proporcionada pela dança, que representava, entre outras coisas, o prazer e a diversão da caça e da pesca, simbolizando em suas coreografias, elementos da educação tribal, necessários para os indivíduos

pertencentes ao Clã. A dança, nesse contexto adquiria um caráter do rito de passagem, de cerimônia de transformação (onde o adolescente aprendia a ser adulto), cuja utilidade expressava-se, ainda, na estruturação do caráter dos jovens já em idade quase adulta, preparando-os oficialmente para uma inclusão/apresentação a sociedade.

O brincar é necessidade inata humana, é uma forma de expressão, de comunicação que os seres humanos possuem desde o nascimento. É uma atividade humana social de contexto cultural, em que os homens utilizam a imaginação e a fantasia para interagir com a realidade que o cerca e redimensionar com novas ações, e indo mais além, servia de atividade ritualística para apresentá-la a sociedade.

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, quando se trata da educação de crianças, as atividades deverão ser apropriadas às suas necessidades (BRASIL, 1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde cedo poder se comunicar por meio de sons, gestos e mais tarde representar determinado papel nas brincadeiras faz com que este desenvolva a imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação, amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de experimentação de regras e papéis sociais.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se capazes de aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2002, p. 117-118).

Neste sentido com o lúdico, a criança interage com o mundo, favorecendo a iniciativa, a autoconfiança e a autonomia, fatores significativos para a aprendizagem (JULIANI; PAINI, [2008]). O brincar na sala torna-se um importante momento de aprendizado por meio da coletividade e cooperação.

A importância do brincar consiste em desenvolver por meio das relações que vão consolidando sua identidade, sua autonomia, imagem de si e do mundo que o cerca (MALUF, 2003).

O grande potencial de desenvolvimento que tem o brinquedo nas mãos de uma criança é destacado na obra de Cunha (1994) apud Maluf, (2003), quando esta diz que brincando a criança desenvolve suas potencialidades. Os desafios ocultos no brincar fazem com quem a criança pense e alcance melhores níveis de desempenho.

A autora segue com o pensamento de outro grande teórico a respeito do brincar; Winnicott (1975) quando traz uma contribuição ao formular que a criança, dentro do seu mundo, tem o prazer em todas as experiências de brincadeiras, um prazer que é físico e mental. Quando brincam, as crianças demonstram sua criatividade,

imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades e habilidades para sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração, memória etc. É por esses fatores, que o brincar como elemento criativo é importante mobilizador de ações, consegue desencadear processo de aprendizagem, torna a criança um sujeito ativo no processo de aprender, à medida que pratica uma atividade ativadora de prazer e de vários sistemas cognitivos desencadeadores do desenvolvimento.

Desse modo, Davýdov (1982, p. 180) destaca o papel importante da forma com que se ensina, da relevância deste, para se desenvolver funções psíquicas superiores, no processo de apropriação da aprendizagem. Quando pensado na importância de desenvolver habilidades intelectivas é de fundamental importância à escolha da metodologia e do recurso: “A maneira pela qual o ensino está organizado intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito, ou seja, “o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual”.

Rosa (2002) destaca que se nem o aluno nem o professor tiverem a capacidade de brincar não haverá um “espaço potencial”, não havendo a comunicação e o desenvolvimento necessário para a aprendizagem dentro da atividade lúdica. Assim, o brincar é a tarefa do dia a dia da criança que nem pais e educadores ou professores conseguirão transmitir, pois é vivência.

O professor enquanto mediador do processo de aprendizagem e inclusão em sala deverá estar atento e ser o maior incentivador da atividade lúdica, respeitando o tempo do seu aluno, sobretudo a criança com deficiência intelectual e/ou múltipla, fazendo cumprir importantes orientações norteadoras do nosso ensino.

Kishimoto (2011 apud JESUS, 2011, p. 23) ressalta a importância de o professor participar e mediar às atividades lúdicas em sala:

[...] podemos perceber que o jogo educativo é um recurso que pode ser bastante produtivo; contudo, não adianta possuir o melhor jogo educativo se o professor não souber estimular as crianças, torna a sua utilização significativa e participar dos jogos e brincadeiras propostos. Para o jogo ser realmente eficiente o professor tem que participar durante o desenvolvimento da atividade lúdica, sendo que deve ocorrer a mediação entre a atividade lúdica e o aprendizado que ela trará. Sendo que esta mediação pode ser realizada por meio de sujeitos (como o professor, a mãe ou um amigo), de objetos e artefatos, por que a mediação é importante no processo educativo. Em especial no processo inclusivo.

Toda a aprendizagem e preparo para ações futuras que o brincar proporciona para o desenvolvimento educativo da criança é fundamental para a sua formação e etapas de vida, torna o ambiente acolhedor, encorajador e desmistificador de receios e medos. Dalabona e Mendes (2004, p. 109) destacam:

É preciso respeitar o tempo da criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados.

Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz a criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido.

No desenvolvimento escolar elas começam a demonstrar seus dotes criativos em atividades individuais ou em grupos, observa-se um melhor desempenho nas atividades que requeiram inteligência, imaginação, atenção e concentração, habilidades psicomotoras que, conseqüentemente, desenvolverão capacidades indispensáveis à sua futura atuação acadêmica e profissional.

Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 45),

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda com Abrantes (2010 apud Carmo, 2015, p. 17) podemos inferir que:

“O jogo possui vários objetivos pedagógicos como: trabalhar a ansiedade dos alunos por meio das atividades que exigem concentração; rever limites, pois é pelo jogo que o aluno se enquadra em regras, reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder, aprendendo inclusive a respeitar e ser respeitado; proporcionar confiança em si e nos outros, estimular a autoestima; confeccionar jogos, fazendo que a criança tenha oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos aumentando sua autoestima, acreditando que é capaz de fazer muitas coisas para si; desenvolver a autonomia, proporcionando ao aluno a oportunidade de responsabilizar-se por suas escolhas e atos; ampliar o raciocínio lógico, exigindo planejamento e estratégias para raciocinar”.

Os mais diversos mecanismos e objetivos pedagógicos, desencadeados pela atividade lúdica citados acima, são a base para uma educação igualitária, participativa, inclusiva, de respeito e estímulo a valorização das diferenças. Desta maneira, observa-se o quão rico se torna a exploração do lúdico na sala de aula.

Silva, Cabral e Christoffel (2008 apud PASCULLI; BALEOTTI; OMOTE, 2012), conforme acima explicitado, reafirmam que o brincar proporciona eficazmente essa interação social com outras crianças da família, amigos, colegas da escola e vizinhança, e com estes adquire habilidades que não seria capaz de aprender sozinha. E, dentro do processo de inclusão, é preciso que a criança tenha todas as condições necessárias para desenvolver seu potencial e consiga integrar-se à turma de forma efetiva e eficiente.

O lúdico não se refere apenas ao brincar, jogar e ao movimento espontâneo. O lúdico é essencial no desenvolvimento humano acrescentando ingredientes indispensáveis no relacionamento interpessoal, facilitando também a criatividade

e estabelecendo relações. A ludicidade é uma necessidade do ser humano, independentemente, da idade e não pode ser vista como mera diversão, pois está ligada ao processo dinâmico da educação a fim de estabelecer relações concretas no processo de construção do conhecimento, e ainda é indispensável à saúde física, emocional e intelectual, uma vez que está presente na cultura dos povos, desde os tempos mais remotos. É importante lembrar que no caso do deficiente intelectual, este aprende melhor quando em contato com recursos concretos.

Davýdov (1982) ao discorrer sobre os elementos essenciais para o desenvolvimento da potencialidade do sujeito, afirma que esta se inicia pela apropriação dos conhecimentos teóricos, representadas nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado. O mesmo autor a respeito do método considera que este permite a produção teórica das formas de representação e contemplação sensorial. Para ele o concreto real é o método de ascensão do abstrato ao concreto, o que o considera um dos princípios necessários para o sucesso e organização do ensino para se chegar a um pensamento teórico.

No capítulo destinado à brincadeira e à autoestima, Müller (2006, p. 51), chama atenção para uma importante função da brincadeira como um fator importantíssimo e indispensável ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças:

A brincadeira é a via natural da expressão das crianças, produz nelas alegria e as estimula a explorar o mundo que as rodeia. Quando brinca, a criança se sente contente com ela mesma, e quando brinca com os outros se sente parte de um grupo, o que tem sido descrito como mais relacionado à autoestima.

Como se pode perceber, a inclusão da criança em uma atividade lúdica favorece o contato dela consigo mesma e sua liberdade emocional. O brincar leva a se expor e torna quaisquer outras atividades posteriores mais fáceis. A recusa de participar de atividades lúdicas pode ser um sinal importante de que algo emocionalmente não vai bem com a criança.

Muller (2006) prossegue afirmando que a brincadeira proporciona à criança um meio para expressar seus sentimentos, suas ideias e é uma mostra do enorme impulso para autorrealização que existe na infância. Na inclusão, muitos são os desafios e sentimentos oriundos deste processo, e o lúdico viabiliza esse espaço expressivo para que o professor e técnicos percebam essas vivências em seu aluno.

A utilização da brincadeira nas atividades de aprendizagem dá segurança à criança frente ao aprender e lhe permite associar aprendizagem com prazer, o que é uma característica das crianças com uma boa autoestima acadêmica. Na medida em que se sentem inteligentes e capazes elas apresentam interesse em continuar aprendendo. O aluno com deficiência intelectual e/ou múltipla que apresentar

um rebaixamento da sua autoestima poderá ter no lúdico um importante aliado para auxiliar no regaste desta, assim o lúdico é a via de ensino onde o ambiente proporcionado cria condições de igualdade.

Segundo Silva (2004) ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente.

Nesse sentido, de acordo com os autores, o brincar se constitui em um recurso pedagógico também favorecedor da inclusão. No brincar o pedagogo pode e deve, quando necessário, direcionar a ação, fazer intervenções por vezes impondo limites claros e objetivos, dependendo do momento da criança para que esta, por meio do lúdico, possa trabalhar sua impulsividade, agressividade, assim como aprender a lidar com as próprias dificuldades e limitações na ação pedagógica.

Foi possível perceber que os autores já citados, concordam e veem como importante a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos como recurso pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência intelectual, propondo que os pedagogos façam uso desses materiais com conhecimento adequado, não só colocando apenas por colocar os brinquedos para as crianças, mas sabendo abstrair, do momento lúdico, o melhor da criança, as hipóteses para melhor uso como recurso na aprendizagem e na inclusão.

## 5 | METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado em pesquisas bibliográficas de metodologia qualitativa buscando uma compreensão da realidade do objeto em questão. Referida metodologia parte do pressuposto de que tanto os pesquisadores como os pesquisados apresentam noções e concepções em relação ao objeto de estudo que são coerentes e pertinentes a discursões e reflexões a respeito deste. Seu principal foco é interrogar sobre os fenômenos que ocorrem com os seres humanos na sua vida social e possibilitar estabelecer outras marcas teóricas a partir das informações estudadas desta realidade e posteriormente servir de referencial a outros trabalhos. As bibliografias utilizadas contemplam autores que abordam a importância da atividade lúdica enquanto recurso metodológico na aprendizagem da criança com deficiência intelectual, fazendo a ponte com a possibilidade de este recurso contribuir enquanto metodologia para o aluno da educação inclusiva. A leitura dos autores será sistemática, com fichamento de cada obra, ressaltando os pontos sobre a temática abordada.

A partir dessa questão, pontos importantes devem ser citados como norte de todo trabalho como a importância do lúdico no âmbito escolar e suas repercussões de aprendizagem na escola, enfatizando seu diferencial e sua eficiência, trazendo à tona no aluno habilidades, potencialidades e organização social. Em seguida, será abordada a deficiência intelectual e a inclusão. Por fim, o estudo fundamenta-se teoricamente em importantes autores para explicar o lúdico como metodologia na educação inclusiva, de que forma este contribui para viabilizar a boa adaptação e sucesso da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular.

Considera-se que a pesquisa bibliográfica utilizada possa descrever a importância do lúdico na inclusão de alunos com deficiência intelectual, suas preferências, o que pensam os educadores e técnicos, como a escola avalia a importância desse recurso utilizado na inclusão. Posteriormente, à pesquisa bibliográfica serão analisadas as informações, e discussões teóricas, consideração final e referência bibliográfica. De semelhante forma, espera-se, também, contribuir para melhoria da consciência coletiva nas escolas, à medida que temas como estes são alvos de debates entre profissionais da educação.

## 6 | CONCLUSÃO

A atuação do método lúdico tem uma importante função para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual, uma vez que favorece o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social, e por meio deste estudo, verificou-se que a ludicidade pode e deve ser utilizada nas salas de aula regulares, pois visa favorecer não só o processo inclusivo, mas ajuda a melhorar no ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a ludicidade enquanto recurso metodológico apresenta atribuições importantíssimas no desenvolvimento de habilidades, porque busca aperfeiçoar ações motoras, ao mesmo tempo em que torna a criança mais criativa, com maiores habilidades de criticidade e avaliação de situações problemas e articulação de regras, pois o enredo das atividades lúdicas são criadas a partir de ações que envolvem o concreto, situações reais com problemas simulados por meio das atividades lúdicas sobre determinadas realidades, percebido nos jogos simbólicos e em outra fase na operacionalização do concreto, dependendo do estágio em que se encontra esse aluno. E aí residem, as preferências destes.

Levando em consideração a lentidão no processo de maturação cognitiva do aluno com deficiência intelectual e suas necessidades específicas de uma metodologia prazerosa que atenda essa especificidade, o lúdico contribui nesse processo de estimulação e maturação. Assim, torna-se indispensável a utilização deste recurso didático numa instituição educacional com propostas pedagógicas, principalmente se sua filosofia for sócio interacionista, pelo caráter de espaço de aprendizagem formal

e de motivação ao protagonismo do próprio conhecimento, sendo necessário e viável por meio desta metodologia lúdica um trabalho estimulativo, de desenvolvimento de habilidades importantes para seu dia a dia, autonomia e aquisição de conteúdos acadêmicos, independente da limitação cognitiva.

Deste modo, pode-se contar com o uso de tal recurso como um importante instrumento no espaço escolar formal e inclusivo, tornando-o mais acolhedor, convidativo, atraente, prazeroso por despertar o interesse inicial de se aventurar na atividade seja ela individual ou coletiva. Todavia, cabe ao professor buscar mais conhecimentos sobre a melhor forma de dispor deste recurso, buscar capacitar-se, desenvolver habilidades para direcioná-lo à determinada área do conhecimento na perspectiva de um retorno em forma de aprendizagem. Assim, o lúdico na condição de recurso não terá um fim em si mesmo, mas é imprescindível que promova conhecimento e favoreça a melhoria nas relações afetivas e sociais em sala, promovendo de forma natural e sadia o processo de desenvolvimento e de inclusão.

O que se observa é que a escola, ainda é um espaço formal, pois conserva em seu arcabouço metodológico e de proposta curricular atividades mais formais como as de cunho curricular acadêmico, voltadas para a didática de recursos impressos e audiovisuais. No caso da inserção do lúdico, este cria outras possibilidades de aprender com prazer, desenvolve melhor a fantasia e o imaginário de forma natural, de viabilidade para narrativas de experiências que podem ser bem pessoais e próximas da sua realidade, de sua história e saberes.

Observa-se também, que no processo inclusivo ainda há muitas etapas a serem percorridas e que grande parte das escolas não estão preparadas para receber os alunos com deficiência intelectual, sobretudo, não dispõem de metodologias como o lúdico no auxílio à inclusão.

Considera-se, por fim, que, para que o professor veja o brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação fundamental e seja um facilitador dessa experiência com seu aluno, a escola incentive a prática como forma de enriquecer sua dinâmica metodológica em sala e promova a inclusão de seus alunos com deficiência intelectual, uma vez que este encontre no lúdico um espaço para seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: CEITEC, 2006.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papyrus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 2.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. As brincadeiras e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 89-101, 2007.

CARMO, E. T. do. **Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado em Cavalcante Goiás**. Monografia de Pós- Graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar – UNB/UAB. Brasília. 2015. 40 p.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro. Fundação de Assistência ao Estudante/Ministério da Educação, 1998.

DALABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Blumenau, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.

DAVÝDOV, V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

JESUS, M. M. de. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**. 2011. 43 f. Monografia (Graduação Interdisciplinar) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

JULIANI, A. L. M.; PAINI, L. D. **A importância da ludicidade na prática pedagógica: em foco o atendimento às diferenças**, [2008]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2113-8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul. 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUCENA, F. D. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2004.

MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MALUF, Â. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar Brincando. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 5ª ed. WAK, Rio de Janeiro. 2015.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MÜLLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

PASCULLI, A. G.; BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Interação de um aluno com paralisia cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 587-600, out./dez. 2012.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176 - 180, jul./ dez. 2008. Disponível em: <[http://200.253.187.1/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs\\_notitia/2633.pdf](http://200.253.187.1/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/2633.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ROSA, K. N. S. da. **Deficiência intelectual**: primeiras experiências de escolarização. Curitiba: Editora CRV, 2017.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SILVA, M. S. **Clube da matemática**: jogos educativos. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Afetividade 28, 47, 51, 52, 54, 55, 57, 208, 268

Amazônia 110, 111, 112, 113, 118, 119

Aplicação 32, 36, 37, 40, 43, 58, 88, 96, 97, 100, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 130, 145, 158, 179, 198, 199, 200, 201, 259, 261, 265, 266, 278

Aprendizagem 24, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 63, 70, 104, 105, 107, 109, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 140, 141, 143, 145, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 207, 210, 214, 220, 221, 222, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 296, 300, 301, 303, 305

Aprendizagem significativa 32, 40, 128, 154, 184, 186, 251, 252

### C

Caderno virtual 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130

Competência de leitura e escrita 82

Concurso público 100, 102, 104

Contextualização 135, 140, 143, 145, 146, 148, 149, 176, 248, 303

Criança 2, 4, 5, 7, 16, 24, 25, 30, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 185, 186, 187, 194, 201, 203, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 269, 272, 273, 291

### D

Deficiência intelectual 152, 153, 154, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 169

Deficiência visual 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Didática 53, 104, 105, 122, 167, 177, 196, 277, 287

Discurso de ódio 88, 97

### E

Educação a distância 104, 131, 170, 173, 181, 203, 218

Educação do campo 105, 109

Educação sensível 110, 111, 113, 116

Ensino de arte 132

Ensino médio 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 41, 58, 97, 101, 102, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 228, 229, 230, 231, 244, 245, 247, 253, 255, 303

Ensino médio e superior 143

Ensino médio integrado 20, 21, 22, 23, 26, 29, 31, 97

Ensino-pesquisa-extensão 56, 58

Escrita 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 70, 82, 83, 84, 125, 127, 171, 187, 207, 214, 231, 232, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 288, 289, 291, 295, 296

Experiência 21, 22, 26, 27, 29, 30, 46, 48, 49, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 82, 104, 106, 108, 109, 115, 116, 118, 134, 136, 140, 141, 156, 158, 167, 182, 196, 198, 214, 218, 227, 232, 244, 252, 288, 289, 290, 291, 296, 304

## F

Feminino 9, 60, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 229

Formação 6, 9, 22, 23, 24, 31, 35, 41, 46, 47, 50, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 77, 87, 88, 98, 101, 102, 107, 109, 112, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 140, 143, 144, 145, 146, 150, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 222, 223, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 239, 244, 246, 247, 249, 252, 253, 257, 261, 271, 273, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

Formação docente 68, 71, 120, 126, 128, 130, 178, 180, 197

Formação pedagógica 120, 170, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181

## I

Iemanjá 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119

Inclusão digital 69, 70, 74, 203, 204, 205, 209, 210, 216, 217, 218, 219

Inclusão social 68, 69, 70, 81, 100, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 216, 217, 219, 305

Intolerância 88, 90, 91, 97, 98, 99

Isomeria geométrica 32, 33, 34, 36, 40

## J

Jovens 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 139, 157, 161, 179, 180, 207, 222, 228, 229, 274

## L

Lei dos grandes números 43

Leitura 15, 26, 27, 37, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 70, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 115, 117, 126, 132, 135, 139, 140, 141, 165, 169, 187, 200, 201, 207, 211, 220, 232, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 288, 296, 303

Leitura extraclasse 82, 84, 85, 87

Letramento o digital 68

Liberdade de expressão 88, 89, 90, 95, 97, 98, 99

Licenciatura 35, 71, 72, 74, 81, 131, 170, 173, 174, 180, 181, 198, 235

Liga acadêmica 56, 57

Língua de sinais 120, 122, 125, 126

Lúdico 35, 40, 41, 63, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 253, 273

## M

Matemática 42, 45, 68, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 133, 138, 139, 147, 150, 169, 173, 174, 203, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 257

Metodologias 32, 33, 36, 52, 53, 58, 64, 70, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 157, 167, 170,

180, 202, 211, 220, 222, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 247, 260, 304

Mídia digital educativa 120, 123

## **P**

Palavras cruzadas 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53

Poética oral 110, 111

Práticas de acolhimento 20, 23, 24, 27, 30

Probabilidade 43, 44, 45, 102, 108

Produção textual 20, 26, 82, 84, 85, 87

Programa mulheres mil 68, 75, 76, 78

## **R**

Recurso didático 32, 41, 122, 128, 166

Recurso metodológico 38, 152, 153, 165, 166

Recursos pedagógicos 198

## **S**

Sexualidade 1, 3, 4, 5, 7, 16, 17, 18, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 307

Significação 47, 50, 115, 235

Sujeito ativo 82, 162

## **T**

Tecnologias assistivas 203, 206, 215, 216

Tolerância 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 271

