



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

MARCIA CRISTINA TROLY DA SILVA

**CATÁLOGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS:
RECURSOS PARA O ENSINO INCLUSIVO E A DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense
visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou



Niterói

2016

MARCIA CRISTINA TROLY DA SILVA

**CATÁLOGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS:
RECURSOS PARA O ENSINO INCLUSIVO E A
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado
submetida à Universidade
Federal Fluminense como
requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre
em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou

FICHA CATALOGRÁFICA

MARCIA CRISTINA TROLY DASILVA

**CATÁLOGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS:
RECURSOS PARA O ENSINO INCLUSIVO E A
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado submetida à
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Banca Examinadora:

Profª Drª Cristina Maria Carvalho Delou – CMPDI – UFF (Orientadora)

Profª Drª Neuza Rejane Wille Lima – CMPDI – UFF (Membro)

Profª Drª Edicléa Mascarenhas Fernandes – CMPDI – UFF/ UERJ (Membro)

Proª Drª Denize de Aguiar Xavier Sepulveda – FFP – UERJ (Membro)

Profª Drª Helena Carla Castro – CMPDI – UFF (Suplente)

Dedico este trabalho a todos os meninos e meninas que, com seus modos de pensar e aprender provocam reflexões na minha prática cotidiana. Minha eterna gratidão, pois sem eles esse trabalho não teria razão para existir.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à grande conspiração construída no entorno do meu dia-a-dia, para que a confecção deste trabalho viesse a acontecer.

Primeiro agradecer a grande força cósmica do amor universal, a todas as entidades que me assessoram e protegem neste trabalho, aos mestres que se fazem presentes no meu caminhar, as energias de luz que orientam nossos destinos e de todas as coisas, desafiando nossa compreensão.

O agradecimento imprescindível a todos os familiares pela compreensão, afeto, proteção e acima de tudo pela orientação que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, me transformando na pessoa que sou em especial a Vicente de Antão da Silva, meu pai, Nadir Trolly da Silva, minha mãe, a Maria da Gloria Trolly da Silva, irmã que é apoio no meu dia-a-dia, ao meu filho querido Luiz Pedro da Silva Barbosa e a Carlos Alberto Barbosa da Silva, meu esposo, pelo companheirismo, apoio e paciência.

Agradeço a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou, por seu acompanhamento competente e respeitoso, sempre permeando a direção da pesquisa no respeito e confiança nas ideias por mim sugeridas.

Aos colegas e alunos da Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto, pelos momentos de compartilhamento, de amizades e novas descobertas vivenciados juntos ao longo dos últimos treze anos, assim como os demais funcionários e em especial às diretoras Fátima Cristina da Silva Correa e Luciana Kuhn, que sem o apoio delas esse curso não teria acontecido.

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, pelas ajudas, reflexões compartilhadas e cumplicidade.

À amiga Andréa Faria, pelo apoio nos momentos do meu analfabetismo tecnológico.

À Professora Doutora Neuza Rejane Wille Lima, por realizar a revisão do trabalho.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas.....	VII
Lista de ilustrações.....	VIII
Quadros.....	IX
Resumo.....	X
Abstract.....	XI
1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 APRESENTAÇÃO.....	01
1.2 INCLUSÕES: DOS TEÓRICOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	06
ESCOLAR.....	
1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS	14
1.4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO	21
DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	
1.5 JOGOS E RECREAÇÃO PARA ALUNOS NEE.....	33
2. OBJETIVOS.....	40
2.1 OBJETIVO GERAL.....	40
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	41
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	41
3.2 ELABORAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICO ACESSÍVEIS	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
5.1 CONCLUSÕES.....	57
5.2 PERSPECTIVAS.....	60
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
7. APÊNDICES E ANEXOS.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CMPDI – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

IEPIC – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidade Educacional Especial

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Fluxograma para desenvolvimento de ajudas técnicas	17
Figura 2: Mais Um	70
Figura 3: Quatro na linha	73
Figura 4: Batalha dos Números	76
Figura 5: Onde está diferente?	79
Figura 6: Cada Um no Seu Quadrado	82
Figura 7: Risque ou Pinte	84
Figura 8: Qual é o total	86
Figura 9: Das Mãozinhas	89
Figura 10: Detetive do Calendário	91
Figura 11: Ganha 100	93
Figura 12: Corrida dos Monstros	96
Figura 13: Qual é o Nome? Qual é a letra?	99
Figura 14: Roda da Máscara	102
Figura 15: Advinha qual a vogal começa?	105
Figura 16: Baralho da Letra Inicial	108
Figura 17: Onde eu boto?	110
Figura 18: Batalha das Frutas	113
Figura 19: Tempo, Tempo	115
Figura 20: Roda, Roda	117
Figura 21: Memória das Tampinhas Amarelas	120
Figura 22: Bingo da Sílabas Inicial	122
Figura 23: Troca, Troca	125
Figura 24: Tec, Tec	128
Figura 25: Começa com?	130
Figura 26: Qual é a palavra	132

QUADROS

Quadro 1 – Propriedades dos materiais didáticos acessíveis 53
para a matemática

Quadro 2 – Propriedades dos materiais didáticos acessíveis 55
para a leitura e a escrita

Quadro 3 – Jogos e Materiais Didáticos Acessíveis 69

RESUMO

O movimento da inclusão, implementado nas escolas públicas brasileiras a partir dos anos 1990, é percebido e vivenciado num novo paradigma do conhecimento que está despontando no campo do saber. Diante desse quadro, a escola não pode ignorar que aprender significa expressar, das mais diversas maneiras, o que sabemos e vivenciamos. Na busca de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, nosso objetivo foi a organização de um catálogo de materiais didáticos acessíveis para a leitura e escrita e para a construção do pensamento matemático, construídos durante os nove anos em que trabalhamos na Sala de Recursos com materiais recicláveis de baixo custo, com as adaptações e flexibilizações para mediação do ensino facilitando o aprendizado do aluno, auxiliando-o a vencer entraves sensoriais, motores ou cognitivos que venham a impedir ou limitar seu processo de aprendizagem, possibilitando participação ativa deste nos desafios diários da sala de aula. Este estudo está contextualizado no suporte teórico sobre Educação Inclusiva e nas bases legais da Declaração de Salamanca, onde emergiu o princípio fundamental da escola inclusiva e também na Base Legal da Garantia de Direitos Sociais no âmbito nacional e municipal. Fundamentou-se nos princípios e diretrizes relacionados aos Materiais Didáticos Acessíveis, neurociência e definições sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que são sujeitos de direito e público alvo de políticas públicas em Educação Especial/Inclusiva. Essa pesquisa está alicerçada em autores como Mantoan, Sassaki, Freire, Skliar, Kishimoto, Huizinga, Piaget, Vygotsky, Leontiev, Froebel entre outros. A pesquisa pautou-se no estudo da aglutinação de significados atribuídos ao termo jogo apontando os três níveis de diferenciações, para desatar o nó que sugere a palavra jogo, e a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira. Recorreu-se a quem pensou a natureza, do jogo, descrevendo-o como elemento da cultura; os estudos sobre o brincar como consequência na dimensão evolutiva do ser, também na relação estreita entre jogo e aprendizagem em que a criança reorganiza suas experiências e nas questões de desenvolvimento da criança e da cultura em grupo. Todos os materiais didáticos acessíveis foram vivenciados na Sala de Recursos Multifuncional pelos alunos público-alvo da Educação Especial e os alunos que não fazem parte dela. Suas conclusões mostram que os materiais didáticos acessíveis, construídos e experimentados na Sala de Recursos Multifuncional, são recursos que oportunizam o aprendizado do aluno e persistimos em dizer que esses materiais são instrumentos importantes para facilitar a compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

Palavras-Chave: Aprendizagem, adaptações e flexibilizações curriculares; materiais didáticos acessíveis.

ABSTRACT

The movement of inclusion, implemented on Brazilian public schools since 90's, is realized and lived on a new paradigm of knowledge that is being noteworthy on science. Facing this new scene, the school can't ignore that learning means expressing, on most diverse ways, what we know and live. On search of contributing for enrichment of pedagogic practice, our objective were the organization of a catalogue of accessible learning material for reading and writing and for the construction of mathematic thought, built during the nine years we've been working on Resource Room, with low-cost recyclable material, with adaptations and easing needed for mediating the teaching, easing the student's learning, helping it to win sensorial, motor or cognitive handicaps, that could avoid or limit its learning process, enabling active participation of this student on classroom's daily challenges. This study is contextualized on a theoretical support about inclusive education, and on legal support by Declaration of Salamanca, in which emerged the fundamental principle on inclusive school and social rights warranty, in national and city range. It's grounded on principles and guidelines related to accessible learning materials, neuroscience and definitions of special educational needs students. This research is based on authors such as Mantoan, Sassaki, Freire, Skliar, Kishimoto, Huizinga, Piaget, Vygotsky, Leontiev, Froebel, among others. In this research, we studied the agglutination of meanings given to the term 'game', showing three levels of distinction, in order to undo the knot that the word 'game' suggests, and also the difference between 'game, toy and play'. We recurred to who thought the nature of the game, its characteristics, describing it as a cultural element; the works about playing as consequence of evolutionary dimension, also in the close link between game and learning, in which the child reorganizes its experiences, based his thought on cultural presuppositions; and in matters of child's development and group culture. All accessible learning materials were experimented by special education students and for ones who aren't part of it. We concluded that accessible learning material, built and used in multifunctional resources room, are resources that enable the student's learning, and we insist on pointing that these materials are important instruments for to ease the comprehension of basic concepts approached on classroom.

Keywords: Learning, curriculum adaptation and easing, accessible learning materials

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O texto inicial desta dissertação remonta aos momentos importantes da minha infância, em que inconscientemente, me apropriava de algumas “brincadeiras educativas” que me oportunizaram constituir como professora. Trata-se de um pequeno memorial de vida acadêmica e profissional, que justificam a criação do objeto de estudo desta dissertação de mestrado.

Nesse sentido, não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu - próprio e o passado, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação. Ela é a história que eu me atribuo e na qual eu me reconheço, é a que me convém e à qual eu convenho, a versão “suficientemente boa” que eu me dou da minha vida. (WINNICOTT, 1970; DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

Trata-se de uma história que passou pelo Jardim de Infância Maria Guilhermina, pertencente ao Instituto de Educação de Niterói, hoje, IEPIC – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, para a garantia da matrícula na 1ª série de uma escola pública. No ano seguinte, a 1ª “série forte” foi iniciada no Grupo Escolar Getúlio Vargas, também pertencente ao Instituto de Educação de Niterói, aonde as brincadeiras eram realizadas com as letras e as sílabas dos encartes que haviam nas páginas finais da cartilha adotada para aquele ano escolar, chamada “Cartilha Moderna”. Com a permissão da professora, eu destacava os cartões no “picote” e passava horas construindo e desconstruindo palavras e frases que vinham à minha cabeça. Depois as escrevia em pedaços de papéis, pedindo que alguém as lesse para mim, confirmando, de certa forma, aquilo que já havia compreendido. Após a escola, a brincadeira continuava em casa com a escolinha do faz de conta com os irmãos, que eram muitos. A brincadeira ficou séria e o caminho para o magistério foi inevitável. *“A narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia.”* (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

Antes, contudo, da formação profissional docente, em 1972, concluí cursos Técnicos de Teoria Musical e Ritmo e Som, pela Academia Lorenzo Fernandez. Uma formação técnica que não comprometeu o olhar sensível, afetivo, político para as futuras práticas docentes, humanamente diferenciadas.

Um ano depois, Niterói, numa manhã clara de verão, dez horas da manhã, minha mãe acabava de me dar um recado: - “a professora ‘Chiquita’ quer falar com você com urgência.” “Sem fazer-me esperar, dirigi-me à sua casa, cheia de curiosidade. Atravessei o portão. Pedi que comunicassem a minha chegada. Aguardei-a debaixo de uma frondosa caramboleira, que sombreava todo o pátio da casa. E lá estava eu ansiosa. Passados alguns minutos... ouvi a voz que dizia – “Olá, Márcia: - Recebeu meu recado? “Ao qual respondi: – “recebi fiquei curiosa para saber o que é.” Em poucas palavras, com um sorriso aberto no rosto disse-me: - “Quero que você seja a professora de Teoria Musical, aqui do curso a partir de março” “Surpresa, percebi que estava prestes a iniciar minha carreira profissional, como professora na área da música. Fora este o chamado. Este Foi o teor da conversa que tive com a professora e dona do curso de Música. Não suspeitava naquela manhã de fevereiro, que ali iniciava meu compromisso com a Educação.

Trabalhei durante quinze anos com Música, em curso de Música e escola de ensino regular particular. Durante este tempo, ingressei na Escola Nacional de Música, aonde cursei até o quinto ano técnico, sendo o instrumento básico o piano.

Participei de um sem números de audições, recitais de piano, cursos de férias de Teoria Funcional e de Harmonia Funcional para professores, na Escola de Música Béla Bartók em Criciúma, Santa Catarina, na Fundação “Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social” – MUDES. Fiz o curso Visão da Música Através do Processo de Criação e Música e Criação Literária no Processo Educativo, no Conservatório Brasileiro de Música em convênio com o Instituto Nacional de Música da Funarte. Participei do Encontro de Educação Musical, no Conservatório de Música de Niterói, na oficina de literatura “O Livro Vivo”.

Nessa época, percebi que precisava mudar o caminho. Meu pai, um pedreiro e minha mãe, lavadeira, com uma prole de oito filhos, não permitiam dar-me ao luxo de estudar piano, no mínimo quatro horas diária para o aprimoramento técnico. Era o momento de assumir minha autonomia financeira. Defino então, que ao invés de

continuar o curso “Científico”, que estava cursando no Liceu Nilo Peçanha, deveria transferir-me para o curso Normal, e em 1979 conclui no Colégio Corrêa d’Ávila, o curso de Formação de Professores do Ensino de 1º grau da 1ª a 4ª série, e neste ínterim já estava trabalhando numa escola particular de ensino regular.

No ano de 1979, ingressei no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR) para cursar Fonoaudiologia, que na época chamava-se Logopedia, e este foi concluído em 1982. Durante a formação realizei vários cursos, congressos, centro de estudos, estágios, seminários, trabalhos apresentados em semana cultural, conferências, encontros.

Em 1981 elaborei um projeto com três amigos na área de arte, educação e saúde com o objetivo de formação de monitores para darem continuidade, na comunidade, ao trabalho iniciado no projeto. O mesmo foi encaminhado à FUNARTE (Fundação Nacional de Arte) para avaliação e este foi aprovado por meio do convênio Associação de Moradores do Sapê (AMSA) e FUNARTE sob o nº 103/82 e foi realizado durante seis meses nesta comunidade.

Em 1983, realizei o curso de Professor Especializado na Área da Deficiência da Audição – Centro Nacional de Educação Especial – Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES).

Em dezembro de 1998 prestei concurso público para a Prefeitura de Niterói para o cargo de Professor de Educação Básica, ingressei nesta instituição de ensino da qual faço parte até a presente data. Aqui dei início a mais uma etapa de formação na minha vida profissional.

Potencializado o meu desejo de fazer parte dessa instituição de ensino, início na escola como professora regente de uma turma do 1º ano de escolaridade, Até o ano de 2006, sempre trabalhava com o 1º ciclo do ensino fundamental. No ano de 2007, depois de resistir ao convite De uma das minhas diretoras, para preencher a vaga da sala de recursos da escola, aceito o convite e lá estou até hoje.

Fazer um novo percurso na procura de novos diálogos em educação foi minha decisão em 2008, quando ingressei na Faculdade Maria Thereza para cursar Pedagogia. No primeiro semestre de 2012, concluí o curso de Pedagogia, com a apresentação do trabalho de conclusão de Curso intitulado “Música na escola: Sem som e tom.”

No final de 2011, decidi fazer prova para o Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Universidade Federal Fluminense – UFF, finalizando-o em 2012 com o trabalho monográfico cujo título foi: “Música: Interlúdio no desenvolvimento de um aprendiz.”

Em 2013, um novo giro na minha caminhada acadêmica, estive presente no processo seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), não conseguindo ser classificada.

Em 2014, uma nova tentativa, participei de outro processo seletivo do Mestrado, e desta vez o movimento foi de transbordamento de alegria, pois fui habilitada, e aqui estou...

Aprendi de uma forma, os conhecimentos que hoje ensino. Eles mudaram e continuam mudando e não são só os conhecimentos que mudam, todos somos mutantes, no eterno movimento de aprender. Sendo assim, não foram poucas às vezes em que me senti rodeada por mudanças de todas as ordens e por todos os lados, principalmente no meu ofício. Em função destas transformações tecnológicas, políticas, econômico-financeiras, optei por não ficar desconectada. No livro “Pedagogia da Esperança”, Paulo Freire diz:

A leitura deve ter uma dimensão libertadora, que abarca a leitura do mundo e uma integração na rede de produção de escritos a serem compartilhados; no entanto, enfrentamos uma luta árdua contra o utilitarismo existente na atualidade, onde as experiências narrativas são tidas como inúteis fatos desse decorrente de uma oscilação de valores, cuja instabilidade contribui para a desvalorização da memória, tanto coletiva como individual. (FREIRE, 1992, p.179).

No dia-a-dia, sinto estar solta em meu fazer, sem conexão, preciso estabelecer ligações para poder ler o mundo, contar, trocar, resgatar o prazer de pensar e sentir quero compartilhar experiências e que estas estejam atreladas ao conhecimento e, principalmente, ao desejo.

Não quero ser parte, quero ser inteira. Quero que a escola, lugar em que passo grande parte da minha vida, tenha mais sentido.

Falar um pouco das minhas memórias acadêmicas e profissionais me faz lembrar as palavras de Maria Zambrano “... pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história” (apud ARROYO, 2000, p.9).

O desejo de trilhar o caminho da inclusão aconteceu naturalmente, não houve planejamento. Quando inicio como professora no curso de música, percebo que vários alunos eram matriculados neste por indicação médica. Nas conversas com os responsáveis, estes relatavam as orientações médicas para que seus filhos, que apresentavam dificuldades para aprender, dificuldade para memorização na escola, “para aquele menino que não parava”, fossem estudar música.

Minhas incertezas e frustrações vinham à tona constantemente, sobretudo porque não tinha formação, não tinha competência para lidar com a diversidade dos alunos que hoje estão presentes nas nossas escolas e, naquela época, não eram sequer mencionados, porém, precisava encontrar uma solução. Então percebi que, quando propunha uma brincadeira ou um jogo, o aprendizado por parte dos alunos acontecia com mais facilidade. Esse foi o desafio. Intuitivamente, começo a fazer jogos adaptados como, por exemplo, o jogo de memória e o bingo das figuras musicais; para os meninos e meninas de quatro ou cinco anos contava a história do Castelo da Dona Música, adaptada. Assim, fui tomando gosto por esse fazer e, aos poucos, encontrando espaço de atuação na escola comum. Desta forma, assumi o comando do meu barco escolhendo a rota da inclusão.

A inclusão, bem como os teóricos que a embasam e a prática pedagógica é o primeiro tema deste trabalho, apresentando o conceito da inclusão sobre os vários olhares de vários autores e a realização da nossa prática com o público alvo da política de Educação Especial.

Dando continuidade ao estudo, são feitas pontuações sobre os materiais didáticos acessíveis, descrevendo a construção de sua história e as adaptações e flexibilizações curriculares inerentes a eles. Em seguida, abordamos os alunos NEE, fazendo também um breve histórico de como se constituíram as leis relativas à educação especial. Desde os tempos mais remotos da humanidade o jogo e o brincar na educação vêm despertando o interesse dos pesquisadores sobre o assunto, nesta pesquisa, foi estudada a natureza dos jogos e suas funções e as áreas do ensino em que são utilizadas nos estudos de Kishimoto (2011). Abordamos

ainda os jogos e brincadeiras, tendo como base Huizinga (2000), Piaget (1971), Vygotsky (1984), Leontiev (2014) e Arce (2002), esta última fazendo uma referência ao trabalho de Froebel, importante educador do século XIX.

Após o capítulo que descreve os objetivos deste estudo, o seguinte trata, inicialmente, da pesquisa bibliográfica inerente à pesquisa e, em seguida, dos materiais e dos métodos que foram empreendidos na construção dos materiais didáticos acessíveis.

Procedemos, então, aos resultados e à discussão sobre os jogos e brincadeiras com um quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis que fazem parte do catálogo. Nele estão inseridos os objetivos didáticos, os nomes das atividades e o eixo de aprendizagem de cada um.

Finalmente, nas considerações finais, apresentamos tanto as conclusões desta pesquisa quanto as suas perspectivas. A conclusão é de que a pesquisa valeu como ponto importante para a valorização da prática do professor em uma dimensão científica e a perspectiva é a de continuidade no caminho da diversidade e inclusão.

1.2 INCLUSÕES: DOS TEÓRICOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Este estudo foi pensado no sentido de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, levando em conta as diferenças de cada um.

A valorização das pessoas pela sociedade deve permitir o desenvolvimento do aluno que se apresenta numa posição de deficiente, com dificuldade na aprendizagem, entre outras: uma educação inclusiva em que seja oportunizada uma autonomia cognitiva e emocional do aluno. *“Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.”* (ONU, SALAMANCA, 1994).

A escola não é e não deve ser só um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas também um lugar de trocas de experiências e convivências, favorecendo assim, a evolução de todos os aprendizes. *“... ensinar não é transferir*

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

É neste sentido, que esta instituição educativa deve estar preparada para proporcionar as melhores condições de sucesso a todos os educandos, respeitando as diferenças e valorizando cada sujeito como um ser único, assim deve ser uma educação na perspectiva inclusiva. *“... uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.* (MANTOAN, 2005, p. 20)

Skliar, professor e pesquisador sobre Educação Especial, nos leva a refletir sobre o que é estabelecido como correto sobre o outro, anunciando uma forma de pensar e sentir de outro modo o outro, para tanto, discorre sobre a polaridade Normalidade/Diferença, utilizando conceitos paralelos e de cunho antropológico mais amplo: Mesmidade/Alteridade¹. A estruturação desta se dá a partir da concepção da antropologia como um ensino focado no estudo da diferença. Baseado nestes conceitos é que aborda a inclusão dizendo: *“Talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, como o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado.”*(SKLIAR, 2006, p.12)

Aranha assim se expressa sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola de ensino regular:

...não basta matricular um aluno com deficiência numa classe regular para que ela se torne inclusiva. Uma escola somente será inclusiva quando sua prática pedagógica der conta de constatar, reconhecer e responder às necessidades de cada um e de todos os seus alunos, inclusive as dos alunos com deficiência... (ARANHA, 2000, p. 1)

Sassaki define a inclusão social como:

... o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam,

¹Entende-se por mesmidade a característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações; igual, uniforme. Ausência de mudanças, monotonia, marasmo. A forma mais usada e preferencial é a mesmice e por alteridade o caráter ou estado do que é diferente; que é outro; que se opõe à identidade. Na filosofia quer dizer circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste.

em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos... (SASSAKI, 2010, p. 39)

O propósito de uma sociedade inclusiva está fundamentado numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica específica à constituição de qualquer sociedade.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola... (BRASIL, 2008, p. 1)

O fato histórico que marcou a inclusão aconteceu em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca na Espanha, realizada pela UNESCO, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: “Acesso e Qualidade”, assinada por 92 países, dentre eles o Brasil, que tem como princípio norteador da escola: *“todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”* (ONU, SALAMANCA, 1994)

O tema da inclusão é importante e atual. Apesar de muito se falar sobre o assunto, é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o seu verdadeiro significado. Entre as finalidades da escola com a perspectiva inclusiva está a pretensão de que os alunos sejam quais sejam suas necessidades, possam ser inseridos na escola e naturalmente na sala de aula comum ao mesmo tempo em que os alunos que não tenham Necessidades Educacionais Especiais. (Doravante, NEE)

Aqueles com Necessidades Educacionais Especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades... (ONU, SALAMANCA, 1994, p. 1)

Sendo assim, com o passar do tempo, as escolas vêm se adaptando a uma realidade diferente daquela que estava posta, em que os alunos com NEE, vêm sendo inseridos no ensino comum, pois, o lema da inclusão é não deixar nenhuma criança fora da escola.

... o mote da inclusão, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades... (MANTOAN, 2005, p. 24)

Entretanto, para que o processo de inclusão seja uma realidade e aconteça de forma efetiva, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam voltadas no sentido de suprir as necessidades e destacar os talentos. Nessa perspectiva a inclusão traz como eixo norteador a legitimação das diferentes práticas pedagógica em uma mesma sala de aula, com isto, é indispensável o uso de recursos. Os Materiais Didáticos Acessíveis, (jogos e brincadeiras) vão além do que simples recursos didáticos para ensinar os conceitos e conteúdos abordados no espaço escolar, é preciso ressaltar que para as pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem esses recursos são de extrema relevância e que o professor deve buscá-los, para que os conhecimentos em sala de aula possam ser efetivados de forma sensível e criativa.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados... (MANTOAN, 2005, p. 67)

O Atendimento Educacional Especial (doravante, AEE) tem, em seus aspectos e funcionamento, visando às necessidades específicas dos alunos e da escola, o decreto 6571/2008 que diz:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008)

Devendo este funcionar, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular.

O trabalho do AEE, que é desenvolvido junto aos alunos com NEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto, em Niterói, Rio de Janeiro, que atende alunos do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, teve início no ano de 2007.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF)

Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF)

São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contra turno escolar.

A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

(SARTORETTO & BERSCH, 2014, p. 1)

Na ocasião, a diretora propôs que nós assumíssemos a Sala de Recursos, visando o atendimento dos alunos com NEE, visto que estavam sem professor para a realização deste trabalho.

A Sala de Recursos tinha, na época, nove alunos, com idade entre seis e catorze anos de idade, com deficiência de leve a moderada, as quais envolviam comprometimentos físicos, sensoriais e/ou intelectuais, além de alguns alunos sem laudo médico, que apresentavam distúrbios ou dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita, porém, não puderam ser contemplados com o trabalho na Sala de Recursos por não fazerem parte do público alvo da política de Educação Especial.

O trabalho iniciou com o atendimento individual dos nove alunos que apresentavam laudo médico. Passamos a atender cada aluno deficiente duas vezes por semana, com duração de uma hora para cada atendimento.

A modalidade da Educação Especial na Rede Municipal se dá na perspectiva da inclusão, que está alicerçada na legislação vigente, qual seja o artigo 23 que diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo 32, no parágrafo 1º: É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos e no parágrafo 5º: O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes e observadas à produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996)

Nesse caminho, além de interagirmos com a LDBEN (Lei 9.394/96), atuamos, simultaneamente, com a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, de 30/11/2015, e em seu artigo 2º diz:

As Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói são regidas em consonância com a Lei nº 9.394 de 20/12/1996, com as Leis Municipais nº 169/78, nº 963/91 e nº 3.067/2013, com as normas contidas nas Resoluções, Deliberações e Pareceres do Conselho Municipal de Educação, na legislação em vigor, pela Carta Regimento, pelas Diretrizes Curriculares e Didáticas da Rede Municipal de Educação, pela proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação, reservada a flexibilidade da proposta pedagógica de cada Unidade de Educação atendendo às peculiaridades da comunidade em que está inserida. (NITERÓI/SMECT, 2015)

E no Capítulo IV da Carta Regimento define em seus artigos o público alvo da política de educação especial, o AEE as suas atribuições e a do professor de apoio.

Num ambiente acessível, com materiais didáticos adaptados aos princípios metodológicos de pesquisa interativa, em que são desenvolvidas a prática do diálogo e a troca de informações entre estudantes e docentes a partir de problematizações, é que os materiais didáticos acessíveis são construídos. Dessa forma, é possível identificar e construir parcerias com ações integradas, enfatizando a lógica do “pensar inclusivamente” na sala de aula.

Pensar inclusivamente nos leva a:

- estar mais atentos a cada um na classe;
 - ouvir o que as crianças têm a dizer;
 - prestar atenção ao tempo e a forma como as crianças ou os jovens participam (ou não) das atividades propostas;
 - observar o funcionamento da aula e da classe (como os alunos interagem nas tarefas educativas);
 - identificar as diferenças e as características individuais de cada estudante para usá-las no planeamento da aula.
- (FERREIRA, MARTIM, 2007, p.25)

A documentação da pesquisa é constituída de registros dos materiais didáticos acessíveis por meio de fotos, uma ficha técnica de cada jogo contendo os seguintes itens: nome, alcance do conhecimento, material, construindo o jogo, público-alvo, número de jogadores e como jogar e as anotações diárias feitas pela pesquisadora. A utilização destes materiais tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento cognitivo e as possibilidades de comunicação desses alunos.

Esses aprendizes constroem seus conhecimentos por meio de atividades que respondem às suas necessidades educacionais, mediante avaliação que irá se efetivar por meio do estudo de caso, o qual envolve todos os profissionais que atuam diretamente com ele e a família que contribuirá com informações sobre a sua forma de ser e de interagir com o mundo no qual está inserido. A partir dessas informações obtidas, que tem como finalidade construir o perfil do aluno, possibilitando elaborar o plano de intervenção do AEE. A concepção deste trabalho educacional, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, tem por base o desenvolvimento intelectual e da autonomia do aluno.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2015, p. 39)

Durante esses nove anos de trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, o desafio enfrentado cotidianamente tem sido o de desenvolver os materiais didáticos acessíveis que facilitem a compreensão pelo aluno dos conceitos e conteúdos abordados pela professora regente, tornando possível sua interação escolar e social.

A utilização desses materiais didáticos acessíveis significa a diferença entre aprender e ressignificar, de forma sistemática, os conteúdos ministrados na sala de aula. Os principais ganhos, nesse sentido, dizem respeito à potencialização do desenvolvimento para a aprendizagem do aluno com deficiência, eliminando barreiras que dificultam sua aprendizagem. Os materiais construídos, de forma artesanal, apresentam soluções que repercutem significativamente, principalmente em relação ao aprendizado dos alunos com comprometimentos motores/sensoriais e/ou de comunicação e linguagem mais graves.

A partir desses materiais didáticos acessíveis, das adaptações e flexibilizações realizadas, é possível observar que esta área de pesquisa possui grande importância para o trabalho pedagógico. Haja vista os avanços que têm possibilitado, por exemplo, no desenvolvimento da leitura e escrita, com atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, e no desenvolvimento dos conceitos matemáticos, que torna possível ao aluno desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, além de uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com a perda, aprender a trabalhar em grupo, respeitar as regras, entre outros.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1998, p. 59)

Por fim, qualquer material criado para o trabalho em sala de aula, o essencial é que o professor seja comprometido, que tenha discernimento para olhar para o aprendiz compreendendo quais as suas necessidades, para logo a seguir planejar os materiais que possam intervir de maneira construtiva, problematizadora e elucidativa na sua aprendizagem.

1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

Ao apagar das luzes do século XX, a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolidou as normas de proteção e deu outras providências.

No artigo 19 do Decreto 3298 de 20 de dezembro de 1999

consideram-se ajudas técnicas os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. (BRASIL, Decreto 3298, Art.19, 1999)

Cabe ressaltar que no parágrafo único do artigo 19, no item VII, menciona quais são os recursos garantidos as pessoas com deficiência e entre estes estão os *“equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência”*.

Por ser um termo novo, a Tecnologia Assistiva é, assim, utilizado e identificado:

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2006)

Para a construção de um conceito de tecnologia assistiva, em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), que reúne um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais em uma agenda de trabalho. O CAT foi instituído com objetivos principais de:

apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (BRASIL – SDH/PR, 2012, p. 3).

Segundo Bersch (2006), o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), propõe que as expressões "tecnologia assistiva" e "ajudas técnicas" continuem sendo entendidas como sinônimos, pois em nossa legislação oficial ainda consta o termo “ajudas técnicas”. Outro ponto importante na definição terminológica é que na documentação produzida pelo CAT está indicado que a expressão Tecnologia Assistiva seja utilizada sempre no singular, por referir-se a uma área de conhecimento e não a uma coleção específicas de produtos. (BRASIL – SDH/PR – Comitê de Ajudas Técnicas, 2009). Utilizar, corretamente, o termo, no singular, ajuda à compreensão da abrangência deste conceito. Sendo assim, ficou decidido pelo CAT que é incorreto dizer “as tecnologias assistivas”. Para nos referirmos a um conjunto de equipamentos deveremos dizer: Recursos de TA. Para especificar serviços e procedimentos utilizamos: os serviços de TA, os procedimentos em TA.

Assim sendo, a Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, que tem como traço peculiar a interdisciplinaridade, que reuni num todo produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem por finalidade promover a funcionalidade, concernente à atividade e a participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou com a mobilidade reduzida, tendo por fim a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social destas.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social".

(BRASIL – SDH/PR. – Comitê de Ajudas Técnicas, 2009, – ATA VII, p.4)

No Decreto N° 5.296, de 2004, é apresentado o conceito do “Desenho Universal”, neste documento legal é apontado como:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (*apud* LIMA, 2007, p.17)

Porém, para Bersch (2006), precisamos também ultrapassar o entendimento de que o Desenho Universal se destina exclusivamente à concepção e desenvolvimento de espaços e artefatos. Ele se aplica devidamente à ação educacional, quando esta é preparada e exercida levando-se em conta a diversidade existente na escola e o seu valor, na qualificação da educação para todos.

Segundo Rose e Meyer,

O Desenho Universal para Aprendizagem (Universal Design for Learning - UDL), é um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes. (ROSE e MEYER, 2002, p. 53).

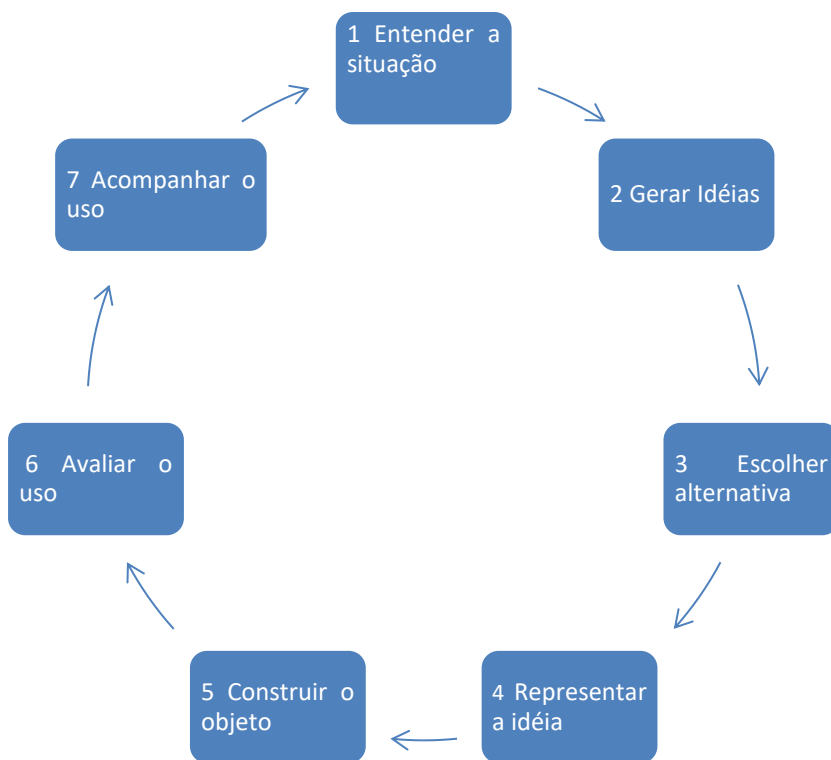
Quando nos referimos à educação inclusiva, estamos nos referindo não só a questão didático-pedagógica, mas a um aspecto mais amplo que esta, que está implícito, qual seja, a relação sócio afetiva desse educando no processo educacional em que está inserido.

A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo. (BRASIL, 2002, fascículo 1, p. 7)

Um dos trabalhos realizados por Manzini foi a elaboração de sete (7) passos necessários ao processo de desenvolvimento das ajudas técnicas, é apresentado com o objetivo de orientar os profissionais da educação, contribuindo no aprendizado da pessoa com NEE.

Cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção. A experimentação deve ser muito utilizada, pois permite observar como a ajuda técnica desenvolvida está contemplando as necessidades percebidas. (apud, p. 10)

Figura 1- Fluxograma para desenvolvimento de ajudas técnicas



Fonte: Manzini (2002, p. 6).

1- Entender a situação que envolve o estudante. Escutar seus desejos. Identificar características físicas/psicomotoras. Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar. Reconhecer o contexto social.

2- Gerar ideias Conversar com usuários (estudante/família/colegas). Buscar soluções existentes (família/catálogo). Pesquisar materiais que podem ser utilizados. Pesquisar alternativas para confecção do objeto.

3-Escolher a alternativa viável. Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/ aluno). Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.

4- Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações.). Definir materiais. Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.

5- Construir o objeto para experimentação. Experimentar na situação real de uso.

6- Avaliar o uso do objeto! Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado. Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.

7- Acompanhar o uso. Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto. (BRASIL, Manzini, 2002, fascículo 1, p. 10 e 11)

As ações inerentes às funções pedagógicas de todos os professores que fazem parte da escola inclusiva são: planejar e produzir materiais didáticos acessíveis, levando em conta as necessidades educacionais específicas de cada aluno NEE e juntamente a isso os desafios que vivenciam nas salas de aula em que os objetivos e às atividades propostas estão atreladas a um currículo.

Aos professores, por sua vez, cabe atuar, em cooperação, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso e permanência nos sistemas de ensino. (ARANHA, 2000, p. 19)

Na nossa vivência na sala de recursos as estratégias realizadas, estão direcionadas para os jogos e brincadeiras adaptados. Esses recursos são entendidos como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Todos os jogos e brincadeiras são selecionados com vistas às adaptações e flexibilizações curriculares organizando-os de forma a melhorar as condições de aprendizagem sendo contemplados os objetivos, tempo, estratégias, orientação sobre os serviços e recursos oferecidos aos alunos, avaliação, resultados e reestruturação do plano do

AEE. A resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, artigo 8º, inciso III, destaca a importância da adaptação e flexibilização curricular.

II – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2)

Não podemos deixar de pontuar a importância das adaptações e flexibilizações como oportunidades de sucesso acadêmico do aluno incluído. Lamentavelmente, ainda vivenciamos a falta de consciência por parte da comunidade escolar de que a inclusão é coletiva e não individual. O aluno público alvo da educação especial é aluno da escola e não apenas aluno da professora de apoio ou da professora da sala de recursos. A inclusão é para acontecer de forma ampla e irrestrita com verdade.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 deixa claro que “cabe a todos”, principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. (BRASIL, 2002, fascículo 1, p.9)

No final do século passado, apesar do extraordinário avanço da medicina e de especialidades que se afinam, levando a um profundo conhecimento do corpo humano na criação de membros como: braços, pernas e mãos artificiais, transplantes de coração, fígado e rins, células tronco, cura para alguns tipos de câncer; faltava ainda conhecer o cérebro.

Por isso, os derradeiros dez anos do século XX e do segundo milênio foram declarados “a década do cérebro”. Uma dezena de anos de prioridade absoluta para “colonizar” esse território. (ROMANELLI, ROMANELLI, ROMANELLI, 2010, p. 12).

A neurociência pode ser dividida em três grandes grupos: as neurociências básicas, as neurociências do comportamento humano e as neurociências aplicadas

à saúde mental. O interesse do ser humano pelo cérebro vem de eras longínquas. Isto pode ser constatado na descoberta, no século XIX, de papiros egípcios que descrevem estudos de casos neuropsicológicos. Atualmente, com o avanço da tecnologia, é possível aos pesquisadores estudar o cérebro em funcionamento em tempo real. Sendo a pedagogia uma ciência que utiliza várias áreas do conhecimento para ensinar as novas gerações, claro está que o estudo da neurociência poderá contribuir para a prática do professor no seu trabalho pedagógico. O estudo que irá nos interessar mais de perto é a função simbólica, sua constituição e seu desenvolvimento. A neurociência mostra que a evolução do cérebro é função da cultura. *“A partir dessa constatação, passou-se a olhar a dimensão cultural no desenvolvimento sob outra ótica: a cultura é constitutiva do ser humano”* (LIMA, 2009, p.7). Segundo Lima (2009), na relação com o outro é que o sistema nervoso se constitui. O cérebro desenvolve-se ao longo da vida. O cérebro de cada ser humano com todas as suas partes é determinado pela genética da espécie, ele se compõe pelo conjunto das redes neuronais, estas redes neuronais formam num conjunto criando o mapa neuronal de cada um de nós, pois as redes neuronais se constituem conforme a história de vida de cada pessoa.

Para o ensino na escola, levar em consideração o desenvolvimento do cérebro não é uma opção teórica, mas uma necessidade, pois a aprendizagem dos conhecimentos escolares ocorre em função do desenvolvimento e funcionamento desse órgão. (LIMA, 2009, p.9).

Ao ensinar desejamos que o aluno tome para si os conhecimentos sistematizados, assim sendo, o aluno depende da compreensão dos princípios e métodos ou seja, do como e do porquê daquilo que está sendo ensinado. É sabido que tomar para si os conhecimentos vai depender do desenvolvimento cultural desse sujeito e dos processos biológicos do cérebro. Esses processos estão ligados à formação das redes neuronais, para que estas redes se formem no aluno é preciso ações que envolvem atenção, percepção e memória.

Essas redes são constituídas a partir de formas de ação que envolvem atenção, percepção e memória. São as atividades de estudo. Estudo se define, então, como o trabalho organizado com informações de um determinado objeto de conhecimento. O estudo se realiza pela utilização de instrumentos mentais ou ferramentas

que apóiam e possibilitam operações de pensamento. Aprender os conhecimentos formais implica a formação interna de estruturas que permitam replicar o processo envolvido no aprender. (LIMA, 2009, p.15).

Cor, forma, movimento, descoberta. Com esses elementos lidamos, quando nos debruçamos ao desafio da construção de materiais didáticos acessíveis como outras formas e possibilidades pedagógicas, auxiliando na aprendizagem, a partir das necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

1.4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

É importante fazer uma breve volta no tempo sobre a Educação no Brasil, desde a época colonial até a década de 90, para entendermos os contextos sociais em que estavam inseridos os acontecimentos e por terem, nessa década, ocorrido diversos movimentos internacionais que tinham como objetivo a construção da escola inclusiva. Ao longo deste capítulo, será oportuno enfatizar o paradigma de cada época.

...década de 90, momento que testemunhou o início dos movimentos internacionais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, na busca da garantia do acesso de todos à escola, respeitando-se as peculiaridades de cada um. (ARANHA, 2005, p. 5)

A educação pública no nosso País é recente, conta com menos de cem anos de existência. Na época do Brasil Colônia, o ensino era limitado ao ensino religioso, ministrado pelos jesuítas até o século XVIII, só terminando com a expulsão da Companhia de Jesus do País.

A primeira Constituição Brasileira foi promulgada em 1824. Nesse primeiro documento oficial, está explícito, em seu texto, o interesse por uma educação para todos os cidadãos, estabelecendo, gratuitamente, para todos, a instrução primária,

porém, “todos”, na maioria, eram escravos, ou seja, na realidade, depois de observadas as entrelinhas do texto, vamos ter uma educação restrita, direcionada à elite vigente no País.

A primeira Constituição brasileira, promulgada no início do século XIX (1824), foi o primeiro documento oficial a manifestar o interesse do País pela educação de todos os cidadãos, ao estabelecer a gratuidade da instrução primária. Entretanto, ela não explicitou de quem seria a responsabilidade pelo sistema e pelo processo educacional, eximindo o poder público desse compromisso. (ARANHA, 2005, p. 5)

Foi inicialmente na Europa, que surgiram os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência e assim, foram sendo percebidas mudanças nos trabalhos com os educandos, essas novas formas e atitudes educacionais foram sendo expandidas e levadas de início para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente para outros países, entre eles o Brasil. Nesta época acreditava-se que o deficiente era um ser humano “incapacitado”, “deficiente”, “inválido”, em condições imutáveis, levando a sociedade a se omitir em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais dessa população. No Brasil império, o atendimento às pessoas com deficiência teve seu início com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro.

Em 1854 foi criado por D. Pedro II através do Decreto Imperial nº1.428, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant (IBC) grande centro produtor de pesquisa nessa área. (MAZZOTTA, 2005, p.27)

D. Pedro II, pela lei Nº839, cria no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2005, p.28).

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (DUTRA et alii, 2008, p. 12)

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, pessoas com deficiências mentais e físicas. Durante muito tempo tais atendimentos caracterizavam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dessas pessoas com deficiência.

[...]

Somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX, é que ocorre a inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2005, p. 27).

Vale ressaltar a importância do 1º Congresso de Instrução Pública, ocorrido em 1883, em que um dos temas era a questão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos assuntos que ainda são discutidos nos dias atuais. Até 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino comum mantidos pelo poder público e que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a sujeitos com deficiência mental. Outros catorze estabelecimentos de ensino comum, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas atendiam alunos com deficiência mental e outras oito dedicavam-se à educação de alunos com outras deficiências e em 1947 o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de professores na Didática de Cegos. (MAZZOTTA, 2005, p.33).

Continuando a caminhar pelo século XX, percebemos que sessenta é considerada uma década que perpassa de uma forma geral por momentos de reflexão e de crítica em relação aos direitos humanos

...há que se lembrar que a década de 60 marcou-se, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais. (ARANHA, 2000, p. 15)

A partir do ano de 1961, os textos legislativos que abordam o tema da educação das pessoas com deficiência ficam mais claros na sua escrita, no entanto

o direito a ser usufruído por tais sujeitos vinha fazendo a ressalva de: “quando possível no sistema regular de ensino”. Não obstante esses direitos já estarem ditos nas leis, sempre houve forças contrárias que tentavam, de alguma forma, minar tais leis por meio do apoio financeiro, e também as instituições particulares, incentivando a segregação das pessoas com deficiência.

Apesar desses dizeres, entretanto, manteve-se sempre uma tentativa de conciliação entre as forças antagônicas que têm caracterizado o debate social sobre esse assunto ao garantir apoio financeiro também às entidades privadas, incentivando o encaminhamento e a permanência de pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, segregadas, sob o argumento do benefício da especialidade. (ARANHA, 2005, p. 6)

O cenário político desse momento são as duras críticas ao paradigma da institucionalização.

Entendendo-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, observa-se que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização. (ARANHA, 2000, p. 13)

Nesse contexto, a década de 60 ficará marcada pela relação da sociedade com a deficiência, quando os novos conceitos de normalização e desinstitucionalização passam a fazer parte do discurso social.

A década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais incluindo às com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. (ARANHA, 2000, p. 15)

Durante a década de 70, o paradigma da institucionalização, que vigorava desde a época do Império, dá espaço à ideologia da normalização e cria-se o conceito de integração.

Iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que

defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (ARANHA, 2000, p. 16)

Além de a década de 60 ser marcada por um processo amplo de reflexão e crítica sobre os direitos das minorias, liberdade sexual entre outras, juntava-se a este cenário a mudança do capitalismo mercantil para o capitalismo comercial e ficou claro que nesse momento o que importava era que a mão de obra fosse aumentada. Os interesses agora eram para os lucros. Essa mudança contribuiu para a aceleração e o crescimento do movimento contra a institucionalização.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (ARANHA, 2000, p. 16)

Afastado o Paradigma da Institucionalização, ganha destaque a ideia de normalização, que insere o conceito de Integração, que significará que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem se assemelhar o mais normalmente possível aos cidadãos sem deficiência, para então serem integradas à sociedade.

Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível. (ARANHA, 2000, p. 16)

Essa forma de atenção dada às pessoas com deficiência passou a ser denominada Paradigma de Serviços, em que se ofertavam os serviços seguindo três etapas, que seriam: a primeira, a de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificava tudo que precisaria ser modificado naquele sujeito para torná-lo o mais

normal possível; a segunda, que seria a de intervenção realizada em diferentes níveis por tal equipe; e a terceira, de encaminhamento da pessoa com deficiência para o convívio na comunidade. As críticas a esse paradigma principiam, desde o início de sua vigência, por parte das escolas especiais, nas entidades assistenciais nos centros de reabilitação.

Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual”, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social. Aliado a esse processo, intensificava-se o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. (ARANHA, 2000, p.17)

Devido a essas críticas a ideia da normalização perde força e as discussões ampliam-se para o olhar das pessoas com necessidades educacionais especiais, no sentido de serem cidadãos como qualquer outro, com os mesmos direitos independentemente de sua deficiência.

Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. (ARANHA, 2000, p. 17)

Ficou claro que as pessoas com deficiência necessitavam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação, oferecidos por suas comunidades. No entanto, estas não eram e não são as únicas providências necessárias, caso esta sociedade deseje, realmente, ter, para com estes sujeitos, uma relação de respeito, honestidade e justiça. Também é dever da sociedade se organizar garantindo acesso de todos os cidadãos, com ou sem deficiência, a tudo que constitui e caracteriza esta sociedade, independentemente do atributo individual de cada ser.

Embasado nessas ideias, surge o terceiro paradigma, que é o Paradigma de Suporte, que define que as pessoas com deficiência têm direito a conviver com todos e ter acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis para todo cidadão.

A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. (ARANHA, 2000, p.18)

Para garantir tais condições, foram desenvolvidos instrumentos que permitam o acesso da pessoa com deficiência a qualquer recurso disponível na comunidade, promovendo os ajustes que se fazem necessários para que estes sujeitos sejam incluídos.

E quando nos referimos à educação inclusiva, estamos nos referindo não só a questão didático-pedagógica, mas a um aspecto mais amplo que esta, que está implícito, qual seja, a relação socioafetiva desse educando no processo educacional em que está inserido.

A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo. (BRASIL, 2002, fascículo 1, p. 7)

Atualmente, quem são os alunos da minha sala de aula?

Ao tentar responder tal pergunta nos damos conta do quanto os conhecimentos nesta área foram ampliados. Aprendemos de um jeito os saberes e com o tempo vamos percebendo que eles vão mudando, essa mudança é contínua e ainda há muito espaço para a pesquisa e muito para aprender. A sociedade também muda de modo que no início esses alunos eram assim definidos:

Alunos excepcionais são aqueles: 1) que diferem acentuadamente da média normal em características físicas ou psicológicas; 2) que não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável; 3) e que necessitam, por conseguinte, de educação especial ou, em alguns casos, da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir um nível compatível com suas respectivas aptidões. Deve-se ressaltar que a expressão “compatível com suas respectivas aptidões” tem implicação maior do que a simples capacidade de acompanhar a vida escolar. Incluem-se nessa expressão: a capacidade de superar certas limitações, como a deficiência da fala; a possibilidade de compensar certas limitações, como aprender a leitura dos lábios, para os deficientes da audição; e a faculdade de entender e aceitar a limitação

peçoal ou a falta de um dom e ajustar-se aos problemas consequentes. (DUNN, 1971, p.9)

Essencialmente uma criança excepcional é a que do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular e requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares. Isto é uma definição livre, mas é essencialmente precisa. Uma decisão a respeito desta discussão pressupõe-se que haja uma compreensão geral dos processos de crescimento normais e normativos. (CRUICKSHANK, 1979, p.14)

A Educação Especial tem seu início como um ensino paralelo ao sistema regular de ensino, direcionado ao atendimento especial a alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Pouco a pouco, foi se constituindo num atendimento especializado, reunindo profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Os especialistas tomavam para si a responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos denominados especiais, mesmo estando estes presentes em turmas comuns ou em escolas comuns.

Por Educação Especial modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p.39).

O processo de mudança na educação especial vem acontecendo desde as últimas décadas do século passado, sobretudo a partir dos anos 90, com a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, em que teremos o reconhecimento da Educação Inclusiva como a diretriz educacional prioritária, no nosso País e em muitos outros países. Para que a escola se torne inclusiva, políticas públicas focadas ao ambiente educacional têm sido pensadas e implementadas. Segundo Skliar (2006), quando se fala em inclusão de imediato vem a ideia de que, se a escola

precisa se tornar inclusiva, é porque, antes de qualquer coisa, não têm sido, mesmo que os preceitos constitucionais nos forneçam ensinamentos, regras, amparo legal e institucional em relação as ações pedagógicas para que estas tenham um direcionamento de tornar efetiva a inclusão, com vistas a uma sociedade justa e igualitária, sem nenhuma discriminação, isto ainda não acontece. “... *a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional*”. (SKLIAR, 2006, p.8).

Atualmente, conforme exposto na legislação, “*peças com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física: deficiência física, deficiência intelectual ou sensorial (surdez e deficiência visual)*”. Os impedimentos descritos se caracterizam pela condição de tornar impossível a participação plena e efetiva desses sujeitos na sociedade, em igualdade de condições com os demais indivíduos. (BRASIL, Decreto 6.949. 2009).

E novas mudanças acontecem, lembrando a antiga expressão “o mundo gira”. Novas atualizações surgiram com a publicação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com esta nova publicação, a pessoa com transtorno do espectro autista passa a ser considerada pessoa com deficiência.

Não são poucas as vezes que acontecem as mudanças, isto nos mostra que a legislação se adapta de acordo com as sucessivas trocas de comportamentos sociais e, ao longo do tempo, incluindo ou excluindo, de variadas maneiras, os aprendizes que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Para melhor atentarmos sobre as questões desses alunos, vale a pena nos sintonizarmos nas leis, porque é nelas que teremos a concretização dos nossos direitos, direitos estes que foram garantidos por meio de muitas lutas populares ao longo dos anos. Para os indivíduos com deficiência, foi grande a luta para que seus direitos fossem garantidos, respeitados e pudessem ser percebidos como cidadãos. Muitas manifestações foram realizadas pela sociedade expressando a indignação perante a omissão dos governantes, diante da dificuldade de olharem para o deficiente como parte integrante de uma coletividade, com suas necessidades específicas, porém um cidadão pertencente a esta sociedade. As vozes da

sociedade nacional e das internacionais foram se destacando, de modo que já não cabia mais a exclusão desses indivíduos.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008, p.1).

Nesse momento, emergiram várias convenções tendo como pauta a discussão sobre as ações a serem construídas que favorecessem os deficientes. Nestas convenções, três declarações foram promulgadas, sendo de importância fundamental por aprovarem conquistas para todos os cidadãos, independentemente de serem pessoas com deficiência. Os encontros internacionais originaram as seguintes declarações: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, que não é exatamente uma lei, mas passa a estabelecer direitos a humanidade, o foco é o ser humano independente de suas limitações e garante a educação para todos.

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exijam uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais. Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal. (apud CORRÊA, 2005, p.55-56)

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) garante educação para todos, independentemente das possíveis dificuldades ou limitações que o sujeito apresente. (MIRANDA, 2003, p.7).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha, e este documento aborda princípios, políticas e práticas em Educação Especial, reconhecendo as diferenças existentes entre os indivíduos, recomendando que as escolas devam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados, buscando promover uma educação que atenda às necessidades de cada um.

Esse é o prenúncio de uma proposta de inclusão no campo da educação. Vale ressaltar que o conceito de com NEE passa a ter um sentido diferente daquele que vinha tendo a deficiência até então, passa do olhar voltado para a doença para o olhar educacional. (UNESCO, 1994).

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e foi publicada após os marcos internacionais que aconteceram na década de noventa. A proposta contida neste documento cria o AEE para os alunos designados, até então, com necessidades educativas especiais. No ano de 2013, por meio da Lei nº 12. 796 realizam-se alterações neste documento, com a substituição do termo “educandos com necessidades educacionais especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

É impossível negarmos que a chegada do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas, nos mobilizou e trouxe à baila questões que antes não faziam parte do nosso dia-a-dia na escola regular: Como, por exemplo, saber se aquele aluno, ao ver o que está escrito no quadro, está compreendendo. Como saber se está entendendo, se ele não consegue falar? Como fazer para que receba informações e seja feita a sua interação com o grupo se não consegue expressar seus desejos e pensamentos porque não ouve ou não consegue de alguma forma expressar-se? Como deverá ser feita sua avaliação?

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade. (GUIJARRO, 2005, p.7).

Nesse momento, uma ação conjunta entre a professora de referência, a professora de apoio, a professora da Sala de Recursos, a equipe técnico-pedagógica e a família se fazem imprescindíveis para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam contemplados com o recurso específico, proporcionando condições para que eles possam desempenhar as atividades cotidianas da escola, assegurando-os o acesso ao que está disponível para os outros alunos, favorecendo o processo de inclusão na escola. Para que isso se torne uma realidade, é necessário que a prática pedagógica se volte para suprir as necessidades ou ressaltar as capacidades do aluno.

as práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas... (BATISTA, 2006, p. 13-14).

A presença do professor para a mediação no processo pedagógico e didático é fundamental. Os alunos com NEE estão presentes no nosso cotidiano, é necessário que a escola busque alternativas para que eles participem de todas as atividades escolares, que possam ter assegurados os seus direitos de aprendizagem, mas que estes também tenham a oportunidade de alcançarem níveis mais elevados do ensino e não fiquem anos a fio fazendo a mesma coisa.

Portanto, é preciso ficarmos atentos, pois não há como retroceder no processo de inclusão, visto que está garantido pela Constituição Brasileira (BRASIL,

1988), reconhecido pela Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa foi a última e mais recente conquista, sancionada pela então Presidente da República, Dilma Rousseff, no dia 6 de julho de 2015, entrando em vigor a partir do dia 2 de janeiro de 2016, com o objetivo de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, promover a equiparação de oportunidades, dar autonomia a elas e garantir acessibilidade no País.

1.5 JOGOS E RECREAÇÃO PARA ALUNOS NEE

Qual a razão do trabalho com os jogos e recreação na Sala de Recursos?

Para uma reflexão mais clara em relação a jogos e recreação, vale considerarmos o significado desses vocábulos. No dicionário de Caldas Aulete (2009), jogo é definido como *“recreação individual ou em grupo. Atividade mental ou física regida por regras que envolvem alguma forma de competição ou de aposta, e da qual resulta ganho ou perda. ”*Recreação relativo a recreio: *“diversão, ou o que é feito para divertir; brincadeiras”*.

Essas duas vias de acesso, que fazem parte do trabalho pedagógico na Sala de Recursos com os materiais didáticos acessíveis, implicam movimentos paradoxais e complementares, tais como os conceitos e a importância desse estudo no trabalho com os alunos que frequentam a Sala de Recursos.

O princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança diz:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão para promover o exercício deste direito. (UNICEF, 1959)

Segundo Kishimoto, quando mencionamos a palavra jogo, ela é, de imediato, compreendida de forma diferenciada por quem ouve. Isto porque este vocábulo desperta várias formas de entendimento, daí a dificuldade em defini-lo.

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 2011, p. 15)

Sendo assim, fica difícil elaborar uma definição de jogo que abranja as várias maneiras ou as diversas etapas de suas manifestações. Vamos encontrar uma complexidade maior, quando alguns objetos lúdicos são chamados de jogo e outros de brinquedos. Para compreender a diferença entre jogo e brincadeira, Kishimoto empreendeu uma pesquisa sobre tais termos.

Pesquisadores do Laboratoire de RecherchesurleJeu et leJouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações. (KISHIMOTO, 2011, p. 18)

São estes autores que irão antes de dar significado ao vocábulo jogo, apontar três níveis de diferenciações, a saber:

1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
2. Um sistema de regras;
3. Um objeto.

O primeiro diz que o sentido de jogo depende da linguagem de cada contexto social. A ideia de jogo não está atrelada a uma língua específica de uma ciência, mas ao seu uso no dia-a-dia. O essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos, mas, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Enfim cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira

ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.(KISHIMOTO, 2011, p. 19)

O segundo nível é pelo sistema de regras que compõem os jogos, que são identificadas uma estrutura sequencial que revela a modalidade do jogo.

Tais estruturas seqüenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. (KISHIMOTO, 2011, p. 20)

O terceiro e último nível de diferenciação refere-se ao jogo enquanto objeto. Por exemplo, o jogo de xadrez ou de dama se constituem de um tabuleiro cada, com peças que podem ser confeccionadas de madeira, papelão, pedra, metais ou plástico. *“Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.”* (KISHIMOTO, 2011, p. 20)

Outro termo imprescindível para a compreensão desse tema é o brinquedo, isto porque, ele tem por si só uma ligação muito pessoal com a criança usando-o de forma indeterminada, não possuindo regras que orientem o seu uso. *“Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.”* (KISHIMOTO, 2011, p.20)

O brinquedo é um campo vasto de estímulo as representações, por outro lado os jogos, exigem de forma clara, explicada ou de forma subentendida estruturas e regras.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 2011,p.20)

Para Bachelard, todo adulto possui dentro de si uma criança, *“o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação.”* (apud KISHIMOTO, 2011, p.22)

O brinquedo irá conter sempre uma relação que é percebida na criança, possuindo uma grandeza material, cultural e técnica. O brinquedo é o objeto que irá suscitar a brincadeira. E o que é a brincadeira? É o lúdico em ação.

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, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, 2011, p.24)

Sabemos que uma das situações que mais as crianças apreciam, na escola, ocorre quando a atividade é um jogo. O jogo é uma prática cultural, que está presente no cotidiano das sociedades, em diferentes partes do mundo e nas diferentes épocas das vidas dos seres humanos. Huizinga (2000) assim o define:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, Segundo regras livremente conceituais, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todos os gêneros. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

Nas considerações de Huizinga (2000), o jogo é uma ação livre e fictícia que vai além da vida comum, ele é capaz de interromper a vida real e absorver totalmente o jogador. A existência e realização do jogo estariam dependentes de um determinado intervalo de tempo e de um espaço anteriormente especificado e delimitado, incluindo regras e ordens em seu desenvolvimento, não tendo nenhuma utilidade real ou nenhum interesse material na sua realização. Segundo o autor, o jogo faz parte de nossa cultura, é uma categoria primária da vida, estando presente em todas as práticas humanas, ele existe antes mesmo da própria cultura.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (HUIZINGA, 2000, p.5)

Antes mesmo de Huizinga (2000) pressupor que o jogo precede a cultura, ele acredita que a própria cultura nasceu dele. Nas suas discussões fica claro a integração do conceito de jogo ao de cultura, indicando que existe uma inter-relação entre eles.

...a cultura é um jogo. Não quer dizer isso que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter.(HUIZINGA, 2000, p. 125).

Nas palavras de Huizinga (2000), quando mencionamos que os jogos estão presentes nas diferentes épocas das vidas das pessoas, estamos querendo dizer que estes fazem parte da construção da personalidade do ser humano e intervêm na forma de aprendizagem destes sujeitos. Alguns aspectos dos jogos devem ser observados como: o jogo é uma atividade voluntária, logo, deve ser de livre aceitação; trata-se de um período de “evasão” da vida cotidiana quando a criança está “só fazendo de conta”, “só de brincadeira”, com suas próprias regras e todos os participantes da brincadeira se sujeitam e obedecem às ordens criadas, qualquer contrariedade “estraga o jogo”; nele está contido o elemento de tensão, é preciso estar atento para vencer e há o momento da alegria, da satisfação em decorrência do envolvimento emocional. O jogo é sempre “fascinante”, ele tem sobre as pessoas o poder de sedução.

O fato de associarmos o jogo ao aprendizado e de defendermos a presença do lúdico e do prazeroso no nosso dia-a-dia, está embasado em quem analisou o assunto dizendo:

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo. Também o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo em que sabe estar jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo “jogo” da representação teatral, ao mesmo tempo em que tem consciência da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência do caráter lúdico de sua atividade. Portanto a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas. (HUIZINGA, 2000, p. 17).

Kishimoto, questiona a descrição de jogo como o prazer sendo distintivo do jogo.

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. (KISHIMOTO, 2011, p. 26, 27)

Um outro importante estudo sobre o jogo infantil encontra-se na obra de Piaget (1971) em a “Formação do símbolo na criança”.Ele analisa e esclarece as relações entre jogo, narrando que a criança se desenvolve por meio de atividades lúdicas e, no jogo, desenvolve também a inteligência e a personalidade. É brincando que concretiza seus desejos, explorando o mundo ao seu redor, produzindo ações sobre o seu intelecto, sua memória, sua observação, sua atenção. (PIAGET, 1971)

Para o autor, a criança tem condições de atuar de forma ativa na construção de seus conhecimentos, interagindo e relacionando-se com o mundo e as pessoas. “O jogo é a construção do conhecimento”. (PIAGET, 1971, p.54)

O lúdico possibilita o estudo da relação do aluno com o mundo. Através da atividade lúdica e dos jogos, a criança poderá formar conceitos, selecionar ideias e estabelecer relações lógicas.(PIAGET, 1971, p. 54).

Nesse sentido, Vygotsky (1984), também faz uma estreita relação entre jogo e aprendizagem, baseando seu pensamento nos pressupostos da cultura como parte integrante da natureza do homem. É a cultura que historicamente impulsiona o mecanismo de desenvolvimento, moldando o nosso funcionamento psicológico, nos transformando em seres sociais, resultantes das nossas interações. Na teoria histórico-cultural, os princípios são de que os jogos possibilitam a ação no mundo e estão sujeitos às regras, defendem que os jogos e brincadeiras são atividades importantes e imprescindíveis na infância, e que, assim fazendo, as crianças aprendem a se incluírem no mundo dos adultos.

... assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal² da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

Olhando do prisma de Leontiev, um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vygotsky, que também investigou questões de desenvolvimento da criança, da cultura no seu conjunto, pode constatar que:

...as operações e ações da criança são sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinquedo (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar. (LEONTIEV, 2014, p. 130).

Em meados do século XIX, Friderich Froebel funda o primeiro jardim de infância. Ele foi também o primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica. Para ele, o brincar caracteriza a ação da criança e o próprio ato de brincar é uma linguagem que nesse ato apreende a linguagem gestual /corporal, sonora, verbal, entre outras. (ARCE, 2002)

Atualmente, muitos pesquisadores vêm estudando sobre o potencial pedagógico do uso dos jogos e brincadeiras na sala de aula. Como foi descrito e referendado acima, fica clara a importância de ressaltar que os jogos e as brincadeiras podem ser poderosos aliados na Sala de Recursos para a aprendizagem do raciocínio lógico matemático e a evolução no processo de aquisição da leitura e escrita para os alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, é preciso não esquecer que apesar destes apresentarem grande potencial para a aprendizagem, o percurso a ser proposto é antes de tudo seguir a direção da alegria e do prazer, para que a aprendizagem tenha significado.

² Vygotsky define Zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 60)

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Criar um catálogo para o ensino e a divulgação científica de materiais didáticos acessíveis em situação de inclusão.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os materiais didáticos acessíveis por meio de uma ficha técnica com: nome, alcance do conhecimento, material, construindo o jogo, público alvo, número de jogadores e como jogar;
- Catalogar os materiais didáticos acessíveis no ensino como ferramenta de acesso aos saberes dos estudantes;
- Listar os conteúdos didáticos a serem estudados pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O referencial teórico inicia na introdução deste estudo autores como FREIRE (1996), MANTOAN (2005), SASSAKI (2010), ARANHA (2000), SKLIAR (2003) na reflexão sobre a Inclusão, utilizou os princípios e diretrizes relacionados aos Materiais Didáticos Acessíveis, contribuíram neste estudo, BERSCH (2006), LIMA (2007), ROSE E MEYER (2002), MANZINI (2005), ROMANELLI (2010) entre outros. Na reflexão sobre as definições dos alunos com (NEE), foram referências neste estudo DUNN (1971), CRUICKSHANK (1979), CORRÊA (2005), MIRANDA (2003), SKLIAR (2006). Neste trabalho referendou-se a natureza dos jogos e suas diferenciações, estudou a aglutinação de significados atribuídos a este termo, apontando os três níveis de diferenciações, para desatar o nó que sugere a palavra jogo, e a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira, que são pesquisadas por KISHIMOTO (2011); teve como referência HUIZINGA (2000), subsidiando principalmente a conceituação e análise de jogos e brincadeiras, nos estudos sobre o jogo infantil na obra de PIAGET (1971), também na relação estreita entre jogo e aprendizagem, baseando seu pensamento nos pressupostos da cultura realizado por VYGOTSKY (1984) e nas questões de desenvolvimento da criança e da cultura em grupo na contribuição de LEONTIEV (2014), e o criador do jardim de infância e de jogos e brincadeiras para as crianças aprenderem FROEBEL (ARCE, 2002).

3.2 ELABORAÇÃO DO CATÁLOGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

Reunimos em um catálogo alguns materiais didáticos acessíveis elaborados na sala de recurso multifuncional que podem auxiliar o aluno no seu processo de ensino aprendizagem. Esse catálogo apresenta um recorte de 25 jogos didáticos para o público alvo da Educação Especial. A principal finalidade é de socializar esses materiais didáticos acessíveis produzidos para o trabalho na Sala de Recursos, apresentando exemplos de jogos que oportunizem a aprendizagem da

leitura e escrita e de jogos que desenvolvam a construção do pensamento matemático.

Na apresentação desses materiais didáticos acessíveis, foram explicitadas algumas de suas propriedades que podem levar a uma reflexão sobre: a natureza do sistema alfabético de escrita; como estimular e respeitar a construção do pensamento matemático; as formas de como as crianças se apropriam desses materiais. A classificação feita foi realizada com o objetivo didático para apresentação do trabalho de acordo com este material. Ele é mais um dos instrumentos de que o professor pode utilizar-se em sala de aula a fim de garantir avanços dos Direitos de Aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para facilitar o entendimento do quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis e ajudar ao professor a analisá-lo, baseamos a sua organização pelos eixos estruturantes que são: números e operações; pensamento algébrico, espaço e forma/geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação/estatística e probabilidade. No quadro, inserimos alguns objetivos didáticos, que podem justificar a utilização dos jogos. Outros objetivos podem ser enumerados pelo professor, Uma vez que estes estão atrelados ao que se pretende ensinar. Aqui fica apenas uma sugestão para o início do trabalho com o material, respeitando os eixos dos Direitos de Aprendizagem da matemática e do sistema alfabético de escrita.

Para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. (BRASIL, 2012, p.15)

O tipo de jogo foi indicado para garantirmos jogos que possam nos ajudar em diferentes eixos da matemática: Números e Operações; Pensamento Algébrico e Grandezas e Medidas, porém, não garantimos o compartilhamento de jogos em todos os eixos. Desse modo, fica a sugestão para a construção de outros jogos em outros eixos da matemática.

No quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a leitura e escrita, organizamos os jogos que contemplam a discriminação dos elementos

fonéticos das palavras; os que consolidam os elementos estruturais das palavras; os materiais que desenvolvem a compreensão dos Princípios do Sistema Alfabético, baseados na classificação em três grandes blocos por Moraes, Albuquerque e Leal (2005). Além dos objetivos didáticos elencados, como mencionado acima, outros podem ser criados, tudo vai depender das condições de ensino e aprendizagem que se quer atingir.

Todos os materiais didáticos acessíveis estão identificados no catálogo pela foto e por meio de uma ficha técnica com o nome dos jogos, o alcance do conhecimento que se pretende que o aluno tenha: a lista de material usada para confecção do jogo; as etapas de como o jogo foi construído; o público a que se destinou o jogo; o número de jogadores; o passo a passo de como jogar o jogo.

Todo o material didático acessível está catalogado em duas partes: Jogos adaptados na Matemática e Jogos adaptados para a leitura e escrita.

Os conteúdos a serem estudados foram listados no quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis na coluna Eixo Estruturante e o tipo de jogo adaptado. O quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a matemática e para leitura e escrita, estão baseados conforme os eixos dos Direitos de Aprendizagem. Além de despertar um modo mais sereno e profundo de pensar sobre como contribuir para uma aprendizagem mais lúdica dos conteúdos a serem abordados, fica registrada aqui a importância de o professor ter em mãos diversos recursos que possam auxiliá-lo a variar as estratégias didáticas em sala de aula.

Com quem e quando os materiais serão usados, fica a critério do professor, pois é ele que conhece o seu aluno/turma e quais são os objetivos que deseja alcançar no momento de usá-los. Os materiais usados para a confecção dos jogos foram materiais recicláveis de baixo custo como tampinhas e anéis de garrafa Pet, papelão de várias texturas e cores, pratos de isopor, suporte de rosca das tampinhas de garrafa Pet e de caixas de leite e sucos, caixas de papelão, palitos de churrasco, tampas de potes de requeijão, garrafas Pet transparentes, tendo o cuidado de não deixar pontas ou peças que saiam com facilidade dos jogos, e além destes materiais foram utilizados também materiais de papelaria como colas, velcro, No final de cada jogo, temos sugestões para o mesmo jogo a ser

confeccionado para outros tipos de deficiência, levando em conta as suas características.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da aprendizagem existe uma infinidade de teorias que têm por objetivo explicar as diferentes manifestações do ser humano em termos de desenvolvimento. Nesta pesquisa, destacamos as teorias que se inserem na perspectiva histórica cultural, os direitos de aprendizagem em que estão inseridos os eixos estruturantes e da neurociência mais especificamente, a função simbólica, sua constituição e seu desenvolvimento, para o embasamento deste estudo.

Iniciamos nosso estudo na Epistemologia de Jean Piaget, que apresenta o desenvolvimento cognitivo do ser humano sendo estruturado pela dinâmica da Equilibração, que, por sua vez, envolve a Assimilação e Acomodação. Nessa visão, o indivíduo nasce munido de um sistema nervoso que o leva a movimentos espontâneos, a respostas reflexas, a estímulos físicos e sensações. Por meio da sua relação com o ambiente em que está inserido, se constrói uma interação dinâmica, em que a ordem existente ocorre nos objetos e sistemas com os quais o indivíduo interage e é assimilada sob a forma de um conjunto de raciocínio coerente. Na proporção que ocorrem consecutivas assimilações, inicia-se o processo de acomodação. Quando alcança quantidade e qualidade críticas, a acomodação conduz a um patamar cognitivo, a uma nova forma de pensamento, processo esse que, conseqüentemente, leva ao surgimento de sucessivas fases ou estágios, que são caracterizados por conjuntos específicos de coerências desses pensamentos. Isso leva o indivíduo a um estágio inicial denominado sensório-motor, para o pré-operacional, em seguida para o operacional concreto, para finalmente o operatório formal. (PIAGET, 1977; SEMINÁRIO, 1996)

Piaget concentrou-se nas características distintivas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta. Por meio dessa abordagem positiva, demonstrou que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais qualitativa do que quantitativa. (VYGOTSKY, 1989, p. 9)

Em seguida, a abordagem lógica de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano contribuiu para esclarecer questões importantes como: a natureza e a

aquisição da fala; as origens e a natureza da linguagem escrita; o jogo simbólico, a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, em que surge o precioso conceito, de “zona de desenvolvimento proximal”.

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. (VYGOTSKY, 2014, p. 109)

Para construção do quadro dos jogos, os estudos direcionaram-se para os Direitos e Objetivos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização. É um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com pesquisadores da Educação Básica e Institutos de Educação Superior (IES) e insere-se num movimento amplo de reflexão sobre currículo. Foi disponibilizado pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013. Muitos termos foram utilizados para representar os objetivos listados neste documento como: competências, descritores, indicadores de desempenho, expectativas de aprendizagem entre outros. Nesse estudo, adotamos os “Direitos de Aprendizagem”, por entendermos que a educação escolar é um direito social e está fundamentada na Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2013)

O documento citado apresenta cinco direitos básicos de aprendizagem matemática, a partir dos quais faz uma lista de objetivos de aprendizagem, que estão organizados em cinco eixos estruturantes e que correspondem aos campos de conteúdos da Matemática abordados no Ciclo de Alfabetização. De acordo com este documento a criança tem direito a aprender a:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
 - II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
 - III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
 - IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
 - V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas.
- Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação

potencializando sua aplicação em diferentes situações. (BRASIL, 2013, p. 67-9)

Os eixos estruturantes da área de matemática, que, apesar de serem apresentados separadamente, com a finalidade de organizar melhor os conteúdos, devem ser abordados de uma forma integrada para oportunizarem experiências com as práticas de representar, pois são constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações. *“Os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano.”* (BRASIL, 2013)

No primeiro eixo – Números e Operações – os jogos foram elencados pelos objetivos relativos aos números, desde a contagem “um a um” até a construção do Sistema de Numeração Decimal e seu uso nas operações, que têm como finalidade a resolução de problemas.

No tocante ao sistema de numeração, as crianças tomam conhecimento da sucessão oral dos números; estabelecem relações entre eles (estar entre, um mais que, um menos que); reconhecem a sucessão escrita; iniciam a comparação de escritas numéricas e reconhecem as funções do número. Contudo, para o ensino e a aprendizagem desses conteúdos, é preciso ter em vista que as crianças, fora do ambiente escolar, desenvolvem uma série de experiências com os números, adquirindo um acervo informal de conhecimentos. No ambiente familiar, por exemplo, as crianças aprendem a verbalizar pequenas contagens e a resolver problemas elementares de adição e subtração relacionados a situações significativas: em brincadeiras em que devem saber o quanto ganhou e o quanto perdeu ou em um determinado jogo em que são estimuladas a fazer registros numéricos ou simbólicos. (BRASIL, 2013, p. 71)

No segundo eixo – Pensamento Algébrico – foram incluídas várias habilidades, que, de uma maneira ou de outra, já constam nos outros eixos, seja no reconhecimento de padrões numéricos e na realização de determinados tipos de problemas, dentro do eixo números e operações, seja no reconhecimento de padrões geométricos e da classificação, presentes no eixo espaço e forma ou geometria.

A compreensão e reconhecimento dos padrões – em sequências numéricas, de imagens e de sons ou em sequências numéricas simples, – o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos e a produção de padrões, fazem parte de todos os eixos estruturantes. No entanto, destacam-se na alfabetização e letramento, os primeiros elementos para o reconhecimento da variabilidade de valores das grandezas e operações – como a proporcionalidade na multiplicação – e também os primeiros passos para programação – como nas construções de objetos com uso da linguagem Logo. É também parte componente da alfabetização e letramento matemático a possibilidade da produção de padrões em faixas decorativas, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples. (BRASIL, 2013, p.76)³

O terceiro eixo – Espaço e Forma ou Geometria –foi dividido em dois grandes grupos: o primeiro é relativo à localização e movimentação e o segundo trata das formas geométricas.

Quanto ao processo de construção relacionado ao espaço e às formas, o corpo é o ponto de partida para o estabelecimento de relações espaciais nos deslocamentos e nas orientações para a movimentação no espaço, que podem ser organizadas por meio da experimentação e da reprodução de trajetos, considerando elementos do entorno como pontos de referência. Além disso, devem ser estabelecidas relações espaciais também entre e nos objetos. As relações espaciais entre objetos ocorrem com a descrição e a interpretação da posição dos objetos e pessoas em determinados espaços. (BRASIL, 2013, p. 77)

O quarto eixo – Grandezas e Medidas – tratou do desenvolvimento do ato de medir considerando as diferentes grandezas. É necessário que as crianças experienciem situações em que medir faça sentido para elas.

É importante que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos vivenciem diferentes situações que os levem a lidar com grandezas físicas, como a grandeza tempo, pois desde muito cedo as crianças têm experiências com as marcações do tempo (dia, noite, mês, hoje). Reflete-se sobre o tempo, seja sobre sua própria existência, seu início, sua duração, ou simplesmente realizam-se marcações e registros. Como as raízes da Matemática confundem-se com a própria história da evolução da humanidade, ora definindo

³LOGO, é uma linguagem de programação elaborada no MIT por S. Papert, cuja finalidade é, partindo das motivações das crianças e jovens, permitir a construção de objetos e desenhos ou a programar novas construções e/ou movimentações após a compreensão dos movimentos básicos.

estratégias de ação para lidar com o meio ambiente, ora criando e desenhando instrumentos para esse fim, ou ainda buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para própria existência, a reflexão sobre o tempo e demais grandezas também é objeto de estudo na alfabetização matemática. (BRASIL, 2013, p. 80)

O quinto eixo – Tratamento da informação – tratou de auxiliar o aluno a “reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações”.

A necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficiente faz parte do processo de alfabetização matemática. O exercício consciente da cidadania passa pela compreensão e pela quantificação de dados. Para que isso ocorra, a criança em alfabetização e letramento toma contato com a leitura e interpretação de tabelas e gráficos e também percebe que existem fenômenos que são aleatórios, e que existem variáveis que podem interferir em sua ocorrência. (BRASIL, 2013, p. 83)

Os Eixos Estruturantes e objetivos de aprendizagem das práticas de linguagem e língua foram contemplados em quatro eixos, a saber: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise lingüística. Este último eixo se divide em duas partes, a primeira: elementos de discursividade, textualidade, normatividade e a segunda: apropriação do sistema de escrita alfabética, necessário que se faça esta divisão para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise lingüística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. (BRASIL, 2013)

A apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo desafiador, assim como foi a trajetória da humanidade para inventar os sistemas de escrita. A criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética, ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam; que a auxilie a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons. Por isto, a criança necessita de boas situações de aprendizagem que a faça experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais. (BRASIL, 2013, p. 56)

Os jogos elencados no quadro 2, foram todos relacionados a segunda parte do eixo análise linguística e foram classificados em 3 grandes grupos por Moraes, Albuquerque e Leal (2005), com o objetivo de ajudar o professor a analisá-los quando utilizá-los. Neste quadro, os jogos construídos contemplaram cada um desses grupos.

Considerando os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, dividiremos os jogos em três grupos: (3.1) aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (3.2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; (3.3) os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005, p. 119)

1 – Jogo de Análise Fonológica

São jogos que contemplam a discriminação dos elementos fonéticos das palavras, sem fazer correspondência com a escrita.

Para descobrir esse princípio do sistema, a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas ao significado das palavras e passar a destinar atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros da palavra. (MORAIS, ALBURQUEQUE, LEAL, 2005, p. 119)

2 – Jogos que consolidam os elementos estruturais das palavras fazendo as correspondências grafofônicas.

É necessário que os aprendizes compreendam a lógica da nossa escrita, eles precisam descobrir as unidades sonoras das palavras (sílabas e fonemas) e entenderem como elas correspondem às unidades gráficas. Esse não é um processo fácil, visto que algumas correspondências não são perfeitas, pois sofrem as imposições da norma ortográfica da língua.

No entanto, mesmo tendo consciência de tais restrições, sabemos que a compreensão dos princípios básicos do nosso sistema de

escrita é indispensável para que se consolide o processo de alfabetização. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005, p. 121)

3 – Jogos que desenvolvem a compreensão dos Princípios do Sistema Alfabético

Sabe-se que não basta que o aluno entenda os princípios do sistema alfabético, ele precisa dominar a escrita alfabética para ser capaz de ler e compreender textos. Para a diversificação de situações de leitura e escrita, os jogos sugeridos neste estudo têm a intenção de contribuir no desenvolvimento dessas capacidades. *“Dessa forma, consideramos que para que tenha uma leitura e escrita mais autônoma e mais ágil, os alunos precisam realizar muitas atividades de leitura e escrita.”* (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005, p. 126)

Continuando a discussão em relação a este estudo, outro ponto importante é a contribuição da neurociência no entendimento ao funcionamento do cérebro. O aspecto do desenvolvimento cerebral que interessou nesse estudo foi a função simbólica, sua constituição e seu desenvolvimento.

Para o ensino na escola, levar em consideração o desenvolvimento do cérebro não é uma opção teórica, mas uma necessidade, pois a aprendizagem dos conhecimentos escolares ocorre em função do desenvolvimento e funcionamento desse órgão. (LIMA, 2009, p.9)

Por meio das pesquisas, sabe-se que cada ser humano tem um cérebro formado por células, componentes químicos e que seu funcionamento são determinados pela genética. A aprendizagem acontece pela criação de novas memórias e pela ampliação e transformação de redes neuronais que arquivam os conteúdos que foram trabalhados anteriormente. (LIMA, 2009)

A função simbólica é o princípio para a leitura e escrita, seus aspectos são desenvolvidos dos 3 aos 6 anos de idade, e será a base para a apropriação da escrita. Muitos desses aspectos são formados e consolidados a partir das brincadeiras, das festas e rituais que fazem parte da cultura das comunidades humanas. Quando brincam as crianças mobilizam áreas do cérebro que fazem parte da aquisição dos conhecimentos formais. (LIMA, 2009)

As redes neuronais são formadas no córtex motor, quando as crianças fazem brincadeiras com movimentos repetitivos, por exemplo, desenvolvem determinados movimentos que irão beneficiá-las no momento da escrita. As parlendas, adivinhas e as cantigas infantis irão desenvolver o vocabulário (léxico) e a estrutura sintática na fala. Os jogos e as brincadeiras infantis são suportes fundamentais para a formação da função simbólica. (LIMA, 2009)

Concluindo, nossa discussão pautou-se na importância dos jogos no desenvolvimento dos aprendizes e, mais, não podemos deixar de lado essa bagagem cultural que elas trazem consigo e dessa aptidão nata para a brincadeira com as palavras e números. Os jogos podem ser utilizados de forma dirigida na sala de aula, ou serem disponibilizados na hora do recreio para que brinquem, ou quando terminam suas atividades escolares. Por meio dos jogos, oportunizamos aos alunos, além de compreender toda a estrutura lógica que constitui a leitura e escrita e do pensamento matemático, também aprender a lidar com as regras e a participar das atividades em grupo, Assim, poderemos ensinar brincando.

Como dissemos anteriormente, esse catálogo é um dos instrumentos de que o professor pode utilizar-se em sala de aula a fim de garantir avanços dos Direitos de Aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os Eixos Estruturantes dos Direitos de Aprendizagem na matemática são: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. (BRASIL, 2012, p. 70). Os Eixos Estruturantes dos Direitos de Aprendizagem na Língua Portuguesa são: Oralidade; Leitura; Produção de textos escritos; Análise linguística – (Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade; Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética)

As crianças têm o direito de vivenciar diferentes contextos próprios das culturas da infância que provoquem a necessidade de estabelecer relações de ordem. Quando a criança é solicitada para uma atividade de ordenamento, considerando a ordem da narrativa, além de coordenar relações, seriando os objetos, ela também é convocada a estabelecer uma correspondência ordinal espaço-temporal, pois a disposição no espaço dos elementos seriados corresponderá à ordem temporal da narrativa ou da situação proposta. Esse tipo de relação é fundamental para a criança

aprender a quantificar os objetos de uma coleção, como também para avançar em suas concepções acerca da leitura e da escrita, já que as relações que a criança precisa estabelecer sobre os conteúdos da língua falada e escrita também são de natureza lógico-matemática. (BRASIL, 2012, p. 63)

O Catálogo construído apresenta a organização de jogos e brincadeiras a partir de dois quadros com as propriedades dos materiais didáticos acessíveis, um para Matemática e outro para Leitura e Escrita. No quadro, inserimos os objetivos didáticos de cada jogo e brincadeira de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças.

Para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. (BRASIL, 2012, p.15)

O Quadro 1 mostra as propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a Matemática, relacionado aos nomes dos jogos que servem para cada Eixo Estruturante.

QUADRO 1: Propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a matemática

TIPO DE JOGO ADAPTADO	Objetivos	Nome dos jogos
Números e Operações	Ampliar o campo numérico Investigar as regularidades do sistema de numeração decimal para compreensão do princípio posicional de sua organização; Construir um repertório de estratégias para o cálculo mental; Resolver adições; Analisar as possibilidades de soma no lançamento de dois dados; Construir a noção de agrupamento de 10 em 10.	-Mais um -Batalha dos números -Cada um no seu quadrado -Quatro na linha -Qual é o total -Das mãozinhas -Risque ou pinte -Ganha cem

Quadro 1 – Continuação

Pensamento Algébrico	Compreender padrões e relações a partir de diferentes contextos; Reconhecer a sequência numérica de 1 a 20 e identificar o número que falta na sequência	-Onde está diferente -Corrida dos monstros
Grandezas e Medidas	Compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas; Identificar os dias do mês; Perceber a sequência numérica que compõe os dias do mês; Compreender as informações de um calendário.	-Detetive do calendário

O quadro 2, sobre as propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a leitura e escrita, priorizaram-se os jogos inseridos no eixo da Análise linguística apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, classificados por Moraes, Albuquerque, Leal (2005, p. 119) e organizados em três grupos, a saber: aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas. Além dos objetivos didáticos elencados, como dissemos acima, outros podem ser criados, tudo vai depender das condições de ensino e aprendizagem que se quer atingir.

Um dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é que a lógica da relação se dá entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora, e não entre os sinais gráficos e os significados ou objetos. Para descobrir esse princípio do sistema, a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas ao significado das palavras e passar a destinar atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros da palavra. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005, p.119)

QUADRO 2: Propriedade dos materiais didáticos acessíveis para leitura e escrita

Tipo de jogo adaptado	Objetivos	Nome dos jogos
Jogos que contemplam a discriminação dos elementos fonéticos das palavras	Reconhecer as vogais; Discriminar letras de grafia similar; Discriminar consoantes iniciais das palavras; Identificar que o mesmo som pode aparecer no início de várias palavras diferentes. Iniciando com o mesmo som (aliteração) ou sons finais (rimas); Compreender que palavras diferentes possuem segmentos sonoros iguais; Identificar sílabas como um elemento fonético da palavra; Dividir as palavras em sílabas; Confrontar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas.	-Qual é o nome? -Qual é a letra? -A roda da máscara. -Adivinha qual a vogal que começa? - Como Começa? - Baralho da letra inicial. - Onde eu boto? - Batalha das Frutas - Tempo, Tempo
Jogos que consolidam os elementos estruturais das palavras	Consolidar os elementos estruturais das palavras conhecendo todos os sinais gráficos que representam os sons de uma língua e suas correspondentes sonoras; Ler e escrever vocábulos com fluência, movimentando com rapidez, o repertório dos elementos estruturais da palavra já construídos.	-Roda, Roda

Quadro 2 - Continuação

Jogos que desenvolvem a compreensão dos Princípios do Sistema Alfabético	Compreender que a escrita representa os sons da língua, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita; Conhecer as letras do alfabeto e seu nome; Entender que as palavras são formadas por sílabas e que para escrevê-la é necessário a escrita de cada uma delas; Compreender que as sílabas são compostas por unidades menores; Compreender que a cada som da língua, corresponde uma letra ou conjunto de letras, que é o caso dos dígrafos, apesar destas correspondências não serem perfeitas, pois são regidas pela norma ortográfica; Compreender que as sílabas diversificam quanto à formação e número de letras; Compreender que em cada sílaba, existe pelo menos uma vogal; Compreender que a ordem em que os sons da língua são falados corresponde à ordem em que as letras são escritas no papel, seguindo, normalmente, a direção esquerda – direita; Comparar palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, as letras empregadas e à ordem de seu surgimento nas palavras.	-Bingo da Sílabas Inicial -Memória das tampinhas amarelas -Troca, Troca - Tec – tec -Qual é a palavra
---	---	--

Todos os materiais didáticos acessíveis estão identificados no catálogo pela foto e, por meio de uma ficha técnica com o nome dos jogos, o alcance do conhecimento que se pretende que o aluno tenha a lista de material usado para confecção do jogo, as etapas de como o jogo foi construído, o público a que se destinou o jogo, o número de jogadores e o passo a passo de como jogar o jogo.

Todo o material didático acessível está catalogado em duas partes: Jogos adaptados na Matemática e Jogos adaptados para a leitura e escrita.

Os conteúdos a serem estudados foram listados no quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis na coluna de Eixos Estruturantes e tipo de jogo. O quadro das propriedades dos materiais didáticos acessíveis para a matemática e para leitura e escrita, está baseado conforme os eixos dos Direitos de Aprendizagem

Além de despertar um modo mais sereno e profundo de pensar sobre como contribuir para uma aprendizagem mais lúdica dos conteúdos a serem abordados, fica registrada aqui a importância de o professor ter em mãos diversos recursos que possam auxiliá-lo a variar as estratégias didáticas em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONCLUSÕES

É de grande relevância observar que o jogo e a brincadeira na sala de aula podem proporcionar a construção de novos conhecimentos, o aprofundamento do que foi trabalhado ou mesmo a revisão de conceitos já aprendidos, sendo utilizados como um momento para avaliação processual pelo professor e uma auto-avaliação por parte do aluno. Se elaborados e trabalhados de forma adequada, além dos conceitos, os jogos e as brincadeiras, irão possibilitar aos alunos, independentemente de suas características, desenvolverem-se livres de suas condições pessoais, pois estas jamais podem ser impedimento para deixar alguma criança ficar fora da brincadeira ou do jogo.

Convém salientar que o jogo, por exemplo, é atividade sempre reelaborada e ressignificada pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo. O jogo não é propriedade psicológica do adulto, mas da criança que está, efetiva e integralmente, em ação cognitiva e emocional. (BRASIL, 2012, p.20)

No entanto, para que isto aconteça, é de fundamental importância o papel do professor, pois sem a intencionalidade pedagógica no momento de planejar quais jogos ou brincadeiras poderão ser oferecidos a todos os alunos para que joguem ou brinquem juntos, corre-se o risco de serem utilizados de forma que os aspectos educativos se percam, deixando de explorar grande parte de suas potencialidades.

...para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (BRASIL, 2012, p.29)

No município de Niterói, a aplicação de Materiais Didáticos Acessíveis e a Recreação adaptada no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais estão baseadas legalmente pela Portaria 087/2011, no Capítulo IV, artigo 36/ II, que legisla sobre as atribuições do professor da Sala de Recursos.

“b- planejar, com os demais docentes do ciclo, a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e as suas adaptações às necessidades dos alunos;
c- elaborar material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos com NEE;”... (NITERÓI, 2011)

A construção do catálogo surgiu durante o trabalho na Sala de Recursos, ao elaborar materiais didáticos acessíveis que despertassem um olhar mais direcionado para a compreensão dos conceitos ministrados em sala de aula. Esta construção ocorreu para que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais possa ser facilitada, ou seja, para que sejam oportunizados ao educando materiais

didáticos acessíveis que facilitem a compreensão dos conceitos e demais conteúdos trabalhados na sala de aula, pela professora regente

Na lida diária com os alunos deficientes, aprendemos a respeitar o tempo de cada um no momento de realizarem as atividades e para aprenderem os conteúdos propostos, pois cada um tem seu jeito de ser. As suas limitações nos dão oportunidades de aprender a nos adaptarmos às situações da melhor forma que seja possível. Com eles, também aprendemos a buscar soluções para a realização das brincadeiras; se percebem alguém de fora da brincadeira, logo arrumam um jeito de incluir. Sabem dar opinião, basta terem oportunidade, quando se quer saber algo basta perguntar que a resposta vem com firmeza. Os materiais didáticos acessíveis aqui apresentados são frutos dessas parcerias. Esperamos estar contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica.

O ponto que este trabalho nos fez mais pensar é em relação à valorização da prática do professor em uma dimensão científica; esta é, de fato, uma importante contribuição de que este estudo tratou.

Desejo que o destino deste catálogo possa render muitos outros materiais e que a escola possa ampliar cada vez mais essa dimensão científica.

5.2 PERSPECTIVAS

A pretensão é de continuar no caminho da diversidade e inclusão, trabalhando, estudando, contribuindo para a construção de uma cultura pedagógica na sala de aula com mais criatividade, reflexão e prazer. É também divulgar os potenciais que os materiais didáticos acessíveis possuem no ensino do público-alvo da educação especial entre os professores que possuem poucos recursos para o trabalho cotidiano.

Outro ponto importante é a questão de que não adianta falarmos da garantia dos direitos de aprendizagem se não consideramos os alunos como todos os alunos da nossa sala de aula sem distinção. Quando falamos do lúdico, e de como ele é de importância vital para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estamos direcionando nosso pensamento para as crianças cegas, surdas, deficientes físicas, intelectuais entre outras, que também precisam brincar jogar e explorar todo o seu potencial lúdico na sua vida pessoal e escolar. Quando oportunizamos que algum tipo de material didático seja usado, ele deve ser usado para toda a turma, pois será aproveitado por todos de diferentes formas.

Um aspecto de fundamental importância é que o coletivo da escola seja mobilizado, para que a construção do acervo de práticas pedagógicas retidas na memória de longa duração de cada um desses educadores possa ser compartilhada. Para construir uma cultura para o trabalho com os alunos público-alvo da política de Educação Especial, creio que esse progresso só acontecerá no ensino se contemplarmos esse conhecimento que cada professor possui, armazenado durante sua atuação profissional e de seus estudos. Pelo sim, pelo não, seria um ponto de partida no trabalho pedagógico.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTACIO, M.Q.A. *Jogo e matemática: uma associação possível*. Muriaé: Duc in Altum, 2003.

ARANHA, M.S.F. *Cartilha 1*. Disponível em:
www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co...

_____. *Inclusão Social e Municipalização*. In MANZINI, E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP-Marília, 2000.

_____. *Construindo a escola inclusiva*, v. 4. Brasília: MEC/SEE, 2005.

ARCE, A. *Friedrich Froebel O Pedagogo dos Jardins-de-infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000

BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERSCH, R. *Tecnologia assistiva e educação inclusiva*. In: Ensaio Pedagógico, Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 18 e 19.

_____. *Introdução à tecnologia assistiva*. Brasil - SDHPR, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

_____. *Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. art. 19. Brasília, 1999

_____. *Decreto nº 5296, de 2 de Dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004

_____. *Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de Setembro de 2001*. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, pp. 39-40, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto 6.949, de 25 de Agosto de 2009*. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2009.

_____. *SDH/PR – Comitê de Ajudas Técnicas*, 2009.

_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. *Elementos Conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, 2012.

_____. *Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012*: Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

_____. *Lei nº 12.796, de 04 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. Brasília, 2013.

_____. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2015.

_____. *Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

AULETE, C. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

CORDE/SEDH/Comitê de Ajudas Técnicas. *VII Reunião do Cat*, 2007. Atas... Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/corde/>. Acesso em 11/ 01/2016.

CORRÊA, M. A. M. *Educação Especial*. V.1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

CRUICKSHANK, W. M. & JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1979.

DELORY-MOMBERGER, C. *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. Tradução de Maria Carolina Nogueira e Helena C. Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago.2006.

DUNN, L. M. *Crianças Excepcionais*. Tradução de Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

DUTRA, C. P. et alii. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008

ECHEITA, G. & MARTÍN, E. *Interação Social e Aprendizagem*. Cap. 3. In COLL, C., PALACIOS, J e MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento Psicologia e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 36 a55.

FERREIRA, B. W.& MARTIM, B. C. Regina. *De docente para docente: Práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, V. *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, A. C. *Condomínio dos monstros*. Ilustrações de Cris Aldhadeff. Belo Horizonte: RHJ, 2010.

GOULART, A. *O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.

GUIJARRO, M. R. B. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais*. In: *Ensaio pedagógicos – construindo escolas Inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, N. M. *Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LIMA, E. S. *Neurociência e Aprendizagem*. São Paulo: Interalia, 2009.

MAIA, H. *Necessidades Educacionais Especiais*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MANTOAN, M. T. Egler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2005.

MANZINI, E. J. *Portal de ajudas técnicas: recursos pedagógicos adaptados*. Brasília: SEESP/MEC, 2002.

_____. *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados*. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARTÍN, Elena e MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem – Cap2*. In COLL, C., PALACIOS, J & MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento Psicologia e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*, Vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas – 1995, pp. 24 a55.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª Ed.: São Paulo. Cortez, 2005.

MIRANDA, José Rafael. *Habilitação em educação Especial e Formação de Professores: Questões sobre a política de inclusão*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MORAIS, A.G., ALBUQUERQUE, E. B. C., LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>

NITERÓI. SMECT. *Deliberação CME nº 031/2015*. Aprova a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Niterói, 2015.

_____. *Portaria 087, de 12 de Fevereiro de 2011*. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental. Niterói, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

_____. *Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico*. São Paulo. Scipione, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *História do Material Didático*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, imagem e representação*. São Paulo: Zahar, 1971.

RIBEIRO, K; ASSUMPÇÃO JR, F; VALENTE, K. *Síndrome de Laundau-Kleffner e a regressão autística*. Arq. Neuro-Psiquiatr. vol.60 no.3B São Paulo Sept. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2002000500027>

ROMANELLI, E. J.; ROMANELLI, B.M.B.; ROMANELLI, G.G.B. *A Escola Criativa*. Curitiba: Melo, 2010.

ROSE D. H. e MEYER, A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. 2002. Disponível em: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/> Acesso em 02/02/16.

ROSITO, M. C. & SCARIOT, A. P. *Desenvolvendo Checklists para a Produção de Material Didático Digital Acessível para Alunos com Deficiência Visual*. In Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2012), ISSN 2316-6533 Rio de Janeiro, 26-30 de Novembro de 2012.

SARTORETTO, M. L. & BERSCH, R. Atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html> Acesso em 22/01/2017

SEMINÉRIO, F. L. P. *Piaget: o construtivismo na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

SKLIAR, C. *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959, 6p.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. LURIA A.R. LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

7. APÊNDICES E ANEXOS

APRESENTAÇÃO

O Catálogo de Materiais Didáticos Acessíveis: Recursos para o Ensino Inclusivo e a Divulgação Científica na Escola, tem por finalidade socializar as brincadeiras e jogos adaptados e elaborados na sala de recursos multifuncional, favorecendo a aprendizagem dos alunos e motivando os professores a produzirem muitas outras brincadeiras e jogos.

Na apresentação deste catálogo, foram explicitadas algumas de suas propriedades que podem levar a uma reflexão sobre a natureza do sistema alfabético de escrita e como estimular e respeitar a construção do pensamento matemático e as formas de como as crianças se apropriam desses jogos.

Cada jogo teve sua apresentação dividida em:

- **ALCANCE DO CONHECIMENTO:** parte em que foram apresentados os conceitos matemáticos e de leitura e escrita possíveis de serem trabalhados;
- **MATERIAL:** nesta parte foram enumerados os materiais usados para a confecção dos jogos;
- **CONSTRUINDO O JOGO:** parte que descreve por tópicos como construir o material;
- **PÚBLICO-ALVO:** indica o perfil do aluno para quem o jogo foi construído.
- **NÚMERO DE JOGADORES:** a maioria dos jogos selecionados é para dois ou mais jogadores;
- **COMO JOGAR:** aqui é apresentado o modo de jogar o jogo.

Além de despertar uma reflexão sobre como adaptar esse aluno com necessidade educacional especial nas turmas regulares de ensino, fica registrada aqui a importância de o professor ter em mãos diversos recursos que possam auxiliá-lo a variar as estratégias didáticas em sala de aula.

QUADRO 3: JOGOS E MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

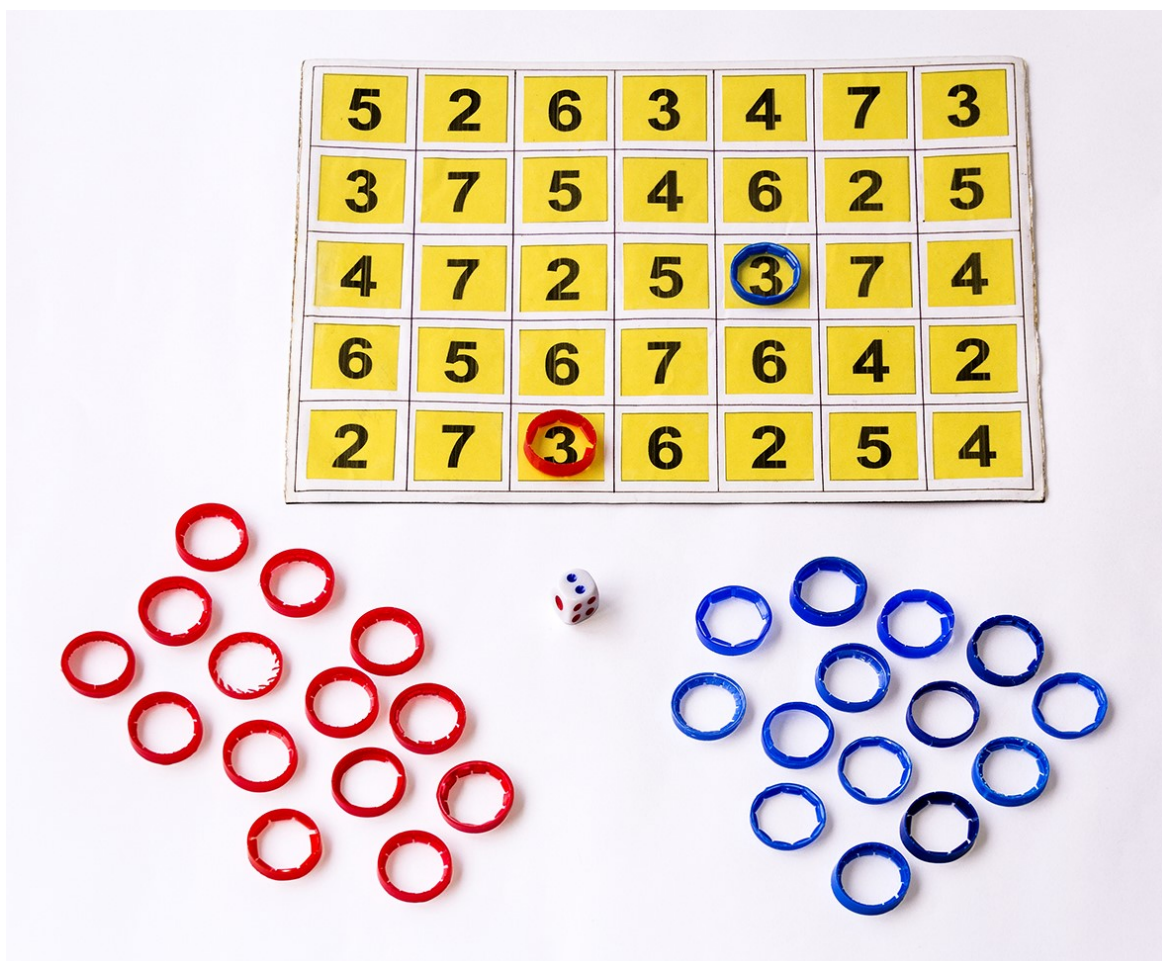
	NOMES	PÁGINA
Jogo 1 -	Mais Um	70
Jogo2-	Quatro na Linha	73
Jogo3-	Batalha dos Números	76
Jogo4-	Onde Está Diferente?	79
Jogo5-	Cada um no seu quadrado	82
Jogo6-	Risque ou Pinte	84
Jogo7-	Qual é o total?	86
Jogo8-	Das Mãozinhas	89
Jogo9-	Detetive do Calendário	91
Jogo10-	Ganha100	93
Jogo11-	Corrida dos Monstros	96
Jogo12-	Qual é o Nome? Qual é a letra?	99
Jogo13-	Roda da Máscara	102
Jogo14-	Adivinha Qual a Vogal Que Começa	105
Jogo15-	Baralho da Letra Inicial	108
Jogo16-	Onde Eu Boto?	110
Jogo17-	Batalha das Frutas	113
Jogo18-	Tempo, Tempo	115
Jogo19-	Roda, Roda	117
Jogo20-	Memória das Tampinhas Amarelas	120
Jogo21-	Bingo da Sílabas Inicial	122
Jogo22-	Troca, Troca	125
Jogo23-	Tec, Tec	128
Jogo24-	Começa com?	130
Jogo25-	Qual é?	132

JOGOS ADAPTADOS NA MATEMÁTICA

OBJETIVO PARA JOGOS NA ÁREA DA MATEMÁTICA: Tornar mais abrangente progressivamente o campo numérico, buscando vivenciar as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização.

FIGURA 2

JOGO 1: MAIS UM



ALCANCE DO CONHECIMENTO: compreensão de que, a cada unidade somada a um número sorteado, um novo número irá surgir.

MATERIAL:

- ❖ Papel sulfite branco, tipo A4;
- ❖ Papel sulfite colorido;
- ❖ Papel adesivo transparente;
- ❖ Canetinha preta;
- ❖ Tesoura ou estilete;
- ❖ Régua;
- ❖ Números impressos (2, 3, 4, 5, 6,7);
- ❖ Anéis de plásticos de garrafa Pet;
- ❖ 1 dado comum.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. Com a régua, trace uma malha com quadrados de 3,5cm x 3,5cm em todo o papel branco com canetinha;
2. Faça uma tabela no Word ou Excel com 35 quadrados de 3,0cm x 3,0cm, contendo em cada quadrado o número 2 seis vezes, o número 4 seis vezes, o número 5 seis vezes, o número 6 seis vezes, o número 7 seis vezes e o número 3 cinco vezes.
3. Imprima em papel ofício colorido a tabela;
4. Recorte cada quadrado da tabela;
5. Cole cada quadrado da tabela com os números de forma salteada na folha branca (na malha);
6. Cubra a superfície da malha com papel adesivo transparente;
7. Separe 30 anéis de garrafa Pet, sendo 15 de uma cor e 15 de outra cor.

PÚBLICO-ALVO: o jogo foi construído para aluno com Deficiência Intelectual, cursando o 2º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes ou a turma em duplas.

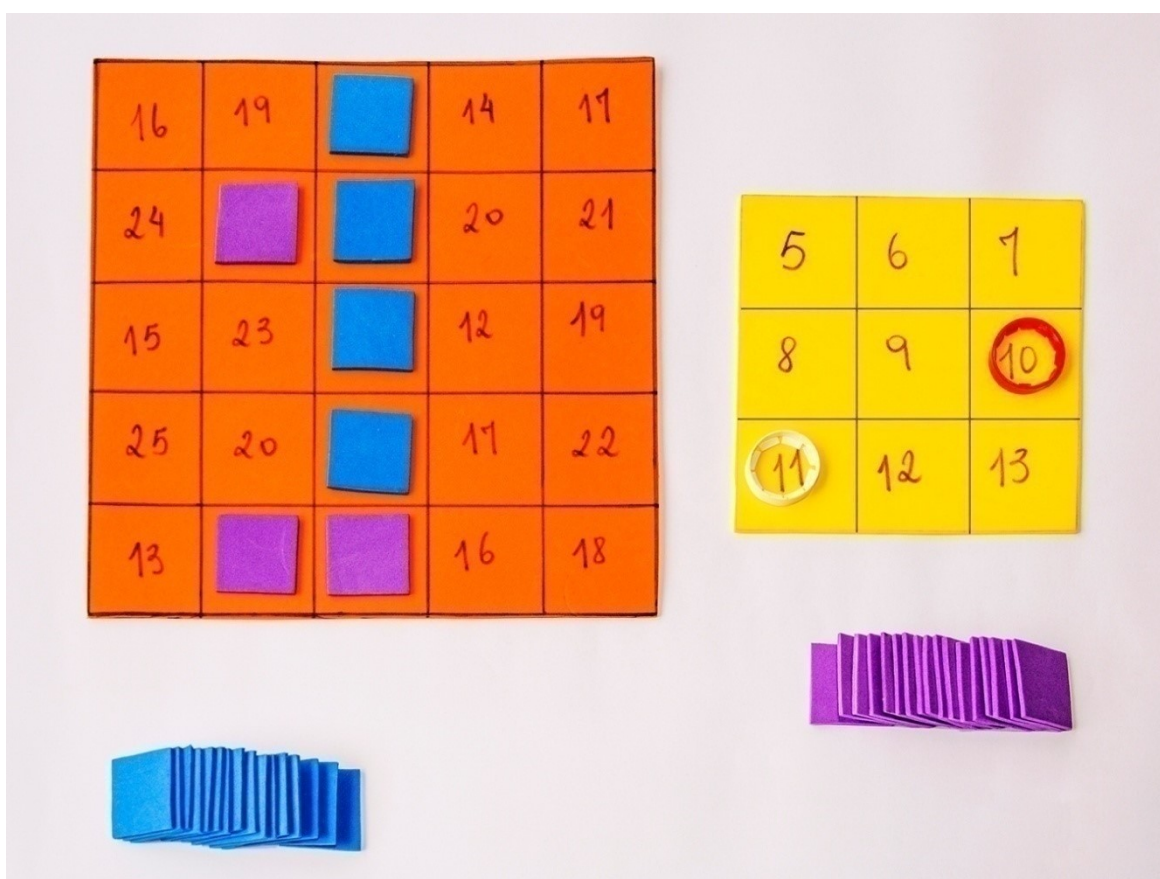
COMO JOGAR:

1. O tabuleiro com a malha é colocado sobre a mesa;
2. Cada participante deve escolher uma cor e separar seus anéis;
3. Tire par ou ímpar para saber quem será o primeiro a jogar;
4. Jogando alternadamente o dado, cada jogador deverá colocar um anel em cima de cada número, após somar mais um ao número sorteado no dado;
5. Vence o jogador que conseguir colocar por primeiro todos os anéis na malha.

SUGESTÃO: Para alunos com baixa visão, o tabuleiro e os números devem ter um bom contraste: com o fundo branco, os números devem ser em cor preta; com o fundo amarelo, os números devem ser na cor vermelha. Nas linhas que fazem a separação dos quadrados podemos usar barbantes para criar um alto relevo e facilitar a percepção e utilizar os números em Braille.

FIGURA 3

JOGO 2: QUATRO NALINHA



ALCANCE DO CONHECIMENTO: identificar quantidades e realizar contagens; resolver as adições mentalmente, identificando o seu total.

MATERIAL:

- ❖ 1 tabuleiro de borracha de E.V.A. de 30 cm x 20cm;
- ❖ 1 tabuleiro de borracha de E.V.A. de 15 cm x 15cm;
- ❖ Folhas coloridas de borracha de E.V.A.;
- ❖ 2 anéis de garrafa PET;
- ❖ Régua;
- ❖ Canetinha;

- ❖ Tesoura ou estilete.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Pegue o tabuleiro de 30 cm x 20 cm e divida em 25 quadradinhos de 5 cm x 5 cm cada um;
- 2- Pegue o tabuleiro de 15 cm x 15 cm e divida em 9 quadradinhos de 5 cm x 5 cm cada um;
- 3- Numere o tabuleiro maior da seguinte forma: números onze, doze e treze uma vez, do quatorze ao vinte e três, duas vezes e o vinte e quatro e vinte e cinco uma vez;
- 4- Numere o tabuleiro menor com os números do cinco ao treze;
- 5- Recorte 20 quadradinhos de 4 cm x 4 cm de borracha E.V.A. de cores diferentes para cada jogador.

PÚBLICO-ALVO: o jogo foi construído para aluno com deficiência intelectual no 4º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Os tabuleiros são colocados lado a lado na frente dos jogadores;
- 2- Cada jogador escolhe a cor do cartão para jogar;
- 3- Assim que escolher a cor, tira par ou ímpar para saber quem será o primeiro a jogar;
- 4- Cada jogador na sua vez marcará com os anéis de Pet, dois números no tabuleiro menor e em seguida calcula a soma das duas quantidades marcadas;
- 5- O jogador cobre com um dos seus cartões, no tabuleiro maior, o

resultado da soma obtida;

- 6- O próximo jogador procede da mesma forma e assim sucessivamente;
- 7- Vence o jogo quem cobrir primeiro quatro quadrados seguidamente no sentido de uma linha vertical, horizontal ou inclinada.

FIGURA 4

JOGO 3: BATALHA DOS NÚMEROS



ALCANCE DO CONHECIMENTO: desenvolvimento do pensamento lógico numérico, comparação de números (“maior do que” e “menor do que”).

MATERIAL:

- ❖ Papel duplex;
- ❖ Papel sulfite colorido (selecionar 4 cores);
- ❖ Furador com imagens (selecionar 4 imagens);
- ❖ Tesoura;
- ❖ Adesivos de números;
- ❖ Cola;
- ❖ Régua;

- ❖ Lápis preto;
- ❖ Papel adesivo transparente

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Na folha de papel duplex trace 40 retângulos de 9 cm x 6cm e depois recorte-os;
- 2- Fure as imagens selecionadas no papel sulfite;
- 3- Para cada grupo de 10 cartas cole imagens no centro de cada carta e números nos lados opostos das cartas fazendo a relação do número com a quantidade das imagens a serem coladas;
- 4- Cole o papel adesivo transparente na frente e verso de cada carta.

PÚBLICO-ALVO: o jogo foi construído para o aluno com deficiência intelectual no 2º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Todas as 40 cartas são distribuídas entre os dois jogadores;
- 2- Os jogadores arrumam as cartas recebidas numa pilha, viradas para baixo;
- 3- Cada jogador vira a primeira carta de suas pilhas e comparam os números;
- 4- O jogador que tirar a carta de número maior fica com as duas cartas;
- 5- Caso as duas cartas viradas para cima têm o mesmo número, cada jogador vira outra carta, e aquele que tirar a carta de número maior, fica com todas as cartas;
- 6- Vence o jogador que conseguir o maior número de cartas.

SUGESTÃO:

- Este jogo também pode ser jogado com o baralho convencional, basta retirar as cartas com as figuras (valete, dama e rei) do baralho;
- Apagar os símbolos localizados nas extremidades das cartas com fita adesiva.

FIGURA 5

JOGO 4: ONDE ESTÁ DIFERENTE?



ALCANCE DO CONHECIMENTO: pensamento algébrico, compreensão de padrões e relações a partir de diferentes contextos, reconhecimento da sequência numérica de 1 a 20.

MATERIAL:

- ❖ Cartões de papelão;
- ❖ Papel pardo;
- ❖ Números impressos em tamanho grande;
- ❖ Figuras das mãos copiadas;
- ❖ Papel adesivo transparente;
- ❖ Cola;

- ❖ Tesoura ou estilete.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Pedacos de papelão com espessura de 0,5mm (fino) e recorte 20 retângulos de 22 cm x 15 cm cada um;
- 2- Recorte o papel pardo em retângulos de 33 cm x 24 cm e encape cada um dos retângulos de papelão;
- 3- Recorte os números de 1 a 20 impressos e cole-os nos cartões, após serem encapados com o papel pardo;
- 4- Recorte as mãozinhas em forma de quadrado e cole-as embaixo de cada número;
- 5- Recorte o papel adesivo transparente em retângulos de 33 cm x 24 cm e encape todos os retângulos.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com síndrome de Landau Kleffner⁴, no 2º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: de 2 até 20 participantes.

COMO JOGAR:

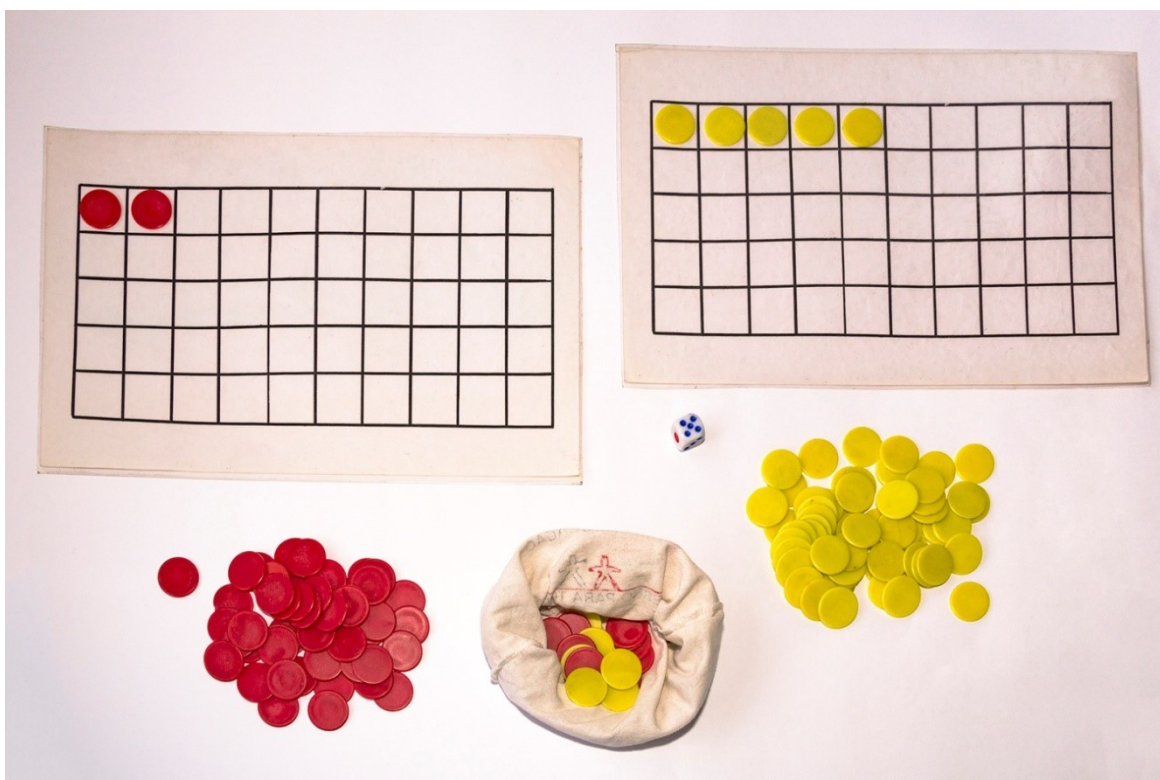
- 1- O professor organiza, no chão da sala, a sequência de cartões que contém os números de 1 a 10 e solicita que os alunos observem;
- 2- Depois que observarem, o professor solicita aos alunos que fiquem de costas para a sequência disposta no chão. Então, retira-se um cartão da sequência, reorganizando-se os cartões sem deixar espaço vazio entre um cartão e outro;
- 3- Após o professor contar até três, os alunos se viram e voltam a observar a sequência, tentando descobrir o número que falta;

⁴ A síndrome de Landau-Kleffner (SLK), de etiologia desconhecida, afeta crianças previamente normais e é concebida como uma síndrome epilética, caracterizando-se pela afasia adquirida, anormalidades eletrencefalográficas e epilepsia (RIBEIRO, ASSUMPÇÃO JR, VALENTE, 2002, P. 1)

- 4- Depois de várias rodadas com a sequência numérica de 1 a 10, o professor repete o jogo com todos os cartões, ou seja, de 1 a 20;
- 5- Na primeira rodada com todos os cartões, o professor retira somente um número e, depois, pode retirar mais de um cartão em uma única vez;
- 6- Os alunos poderão revezar a posição com o professor, retirando cartões da sequência;
- 7- Ganha o jogo o aluno que identificar o maior número de cartões que faltam nas sequências.

FIGURA 6

JOGO 5: CADA UM NO SEU QUADRADO



ALCANCE DO CONHECIMENTO: estímulo ao pensamento numérico, encorajar o aluno a fazer conjuntos com objetos móveis para a construção do conceito de número.

MATERIAL:

- ❖ Cartolina branca;
- ❖ 100 tampinhas coloridas de plástico ou fichas coloridas;
- ❖ Pratos de isopor;
- ❖ 1 dado;
- ❖ Lápis;
- ❖ Régua;

- ❖ Canetinha preta;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Recorte a cartolina em retângulos de 30 cm x 20 cm para montar os tabuleiros;
- 2- Divida com a régua e o lápis cada um dos tabuleiros de cartolina em 50 quadradinhos de mais ou menos 3 cm;
- 3- Marque os quadradinhos com canetinha preta;
- 4- Forre com papel adesivo transparente todos os tabuleiros

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para o aluno com síndrome de Down, no 1º ano de escolaridade.

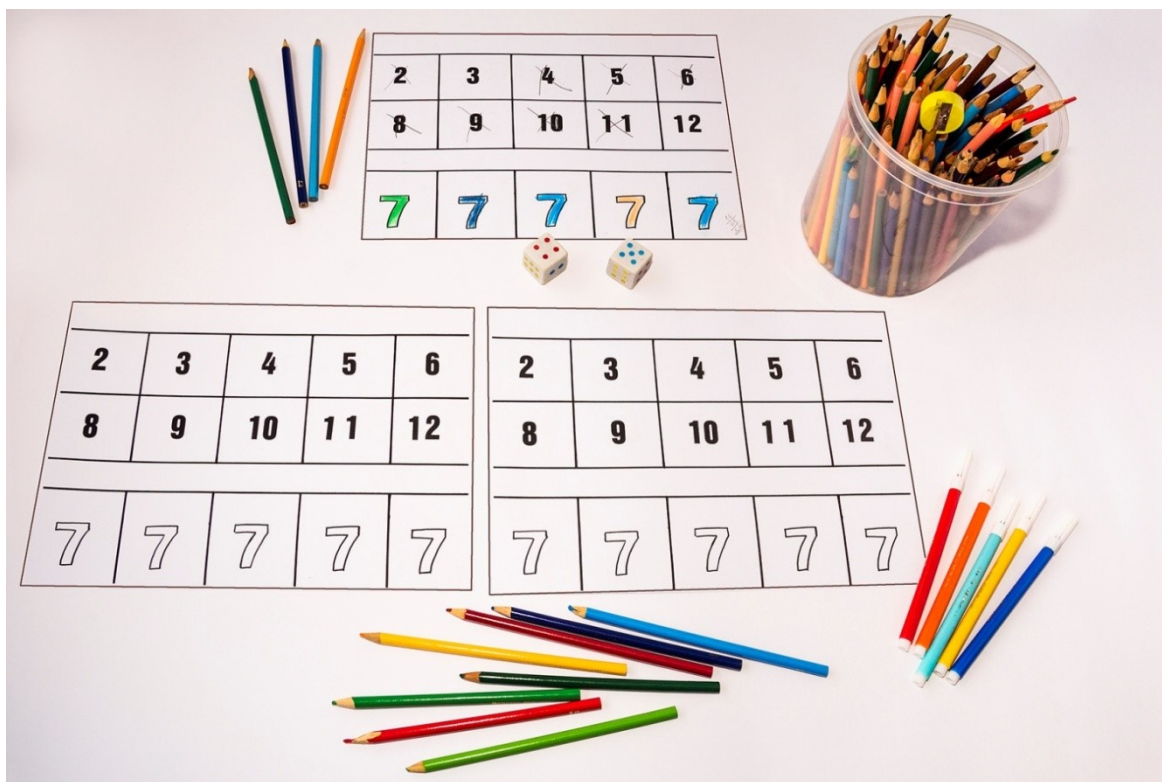
NÚMERO DE JOGADORES: de 2 a 20 participantes ou duplas.

COMO JOGAR:

- 1- Cada um dos alunos usa um dos tabuleiros divididos em 50 quadradinhos, que contém cinco filas de 10 quadrados cada um;
- 2- Distribua para cada dupla as 100 tampinhas ou fichas no prato de isopor;
- 3- Cada participante joga o dado e o que tirar o número maior começa o Jogo;
- 4- O participante que inicia o jogo joga o dado novamente e o número que sair, ele pegará a mesma quantidade em tampinhas ou fichas e colocará sobre o seu tabuleiro, cada tampinha ou ficha no seu quadrado;
- 5- Ganha o jogo quem primeiro preencher o seu tabuleiro.

FIGURA 7

JOGO 6: RISQUE OU PINTE



ALCANCE DO CONHECIMENTO: resolver adições (fatos básicos); analisar as possibilidades de soma dos números 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, quando são lançados dois dados.

MATERIAL:

- ❖ Uma folha de papel sulfite branca tipo A4;
- ❖ Dois dados comuns;
- ❖ Canetinha preta;
- ❖ Lápis de cor;
- ❖ Lápis preto.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Na folha de papel branca, trace 10 retângulos de 6 cm x 5 cm. Neles são impressos os números de 1 a 12, com exceção do 7;
- 2- Mais abaixo da folha, em um espaço de 2 cm de distância da parte superior, trace 5 retângulos de 6,5 cm x 6 cm e imprima em cada quadrado o número 7 vazado.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual, no 2º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: de 2 a 20 participantes ou duplas.

COMO JOGAR:

- 1- O primeiro jogador lança os dois dados ao mesmo tempo, soma os pontos sorteados e risca esse número na sua folha. Se o total da soma for 7, deverá pintar um dos sete que estão na parte de baixo da folha;
- 2- Os próximos jogadores farão o mesmo;
- 3- Se na soma o jogador obter em uma jogada, um total que já foi riscado deverá passar a vez;
- 4- Ganha o jogo quem primeiro conseguir pintar o número sete ou riscar todos os números.

FIGURA 8



ALCANCE DO CONHECIMENTO: resolver os fatos básicos da adição, baseando-se na análise das possibilidades da soma no lançamento de dois dados.

MATERIAL:

- ❖ Papelão;
- ❖ Papel sulfite branco tipo A4;
- ❖ Papel sulfite colorido;
- ❖ Lápis preto;
- ❖ Canetinha preta;
- ❖ Canetinhas coloridas;
- ❖ Suporte de rosca das tampinhas de caixa de leite ou suco;
- ❖ Tampinhas de caixa de leite ou suco;
- ❖ Régua de formas geométricas vazadas;
- ❖ Régua de formas vazadas variadas;

- ❖ Cola branca;
- ❖ Cola quente;
- ❖ Tesoura ou estilete;
- ❖ Dois dados comuns.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- No papelão trace retângulos de 39 cm x 15 cm e recorte formando cartelas;
- 2- Corte a folha branca em 10 retângulos de 2,5 cm x 9,5cm;
- 3- Escreva 10 possibilidades de soma baseadas nos dois dados nos retângulos;
- 4- Cole com cola branca os retângulos, colocando um embaixo do outro, dando um distanciamento de 1cm;
- 5- Cole com cola quente os anéis de enroscamento das tampinhas, dando o espaçamento um do outro de 1cm;
- 6- Cole em cima de cada tampinha círculos coloridos com o total de cada soma.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com síndrome de Down no 3º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Uma cartela para os dois jogadores;
- 2- Cada participante joga os dois dados e o que obtiver a soma maior inicia o jogo;
- 3- O primeiro a jogar lança os dois dados ao mesmo tempo e o total da soma encontrado será marcado na cartela enroscando a tampinha no anel relativo ao resultado;
- 4- Na folha branca escreve a quantidade de pontos ganhos;
- 5- Se numa jogada o jogador obter a soma que já foi

encontrada, deverá passar a vez;

6- Vence o jogo quem acertar o maior número de somas.

FIGURA 9

JOGO 8: DAS MÃOZINHAS



ALCANCE DO CONHECIMENTO: dar início a relação termo a termo; criar noções iniciais do Sistema de Numeração Decimal; reconhecer a quantidade dos dedos das mãos como base do agrupamento de 10.

MATERIAL:

- ❖ Papel cartão colorido;
- ❖ Papel sulfite branco tipo A4;
- ❖ Papel pardo;
- ❖ Lápis preto;
- ❖ Tesoura ou estilete;
- ❖ Cola branca;
- ❖ 1 dado comum;
- ❖ 200 palitos de picolé;
- ❖ 30 ligas elásticas;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- No papel cartão recorte um retângulo de 32 cm x 24 cm formando um tabuleiro;
- 2- Desenhe e recorte as mãozinhas no papel pardo e depois as cole na parte superior do tabuleiro;
- 3- Recorte o papel branco ao meio no sentido horizontal e cole uma das metades na parte debaixo do tabuleiro;
- 4- Todos os tabuleiros são cobertos com papel adesivo transparente.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual do 4ºano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: de 2 a 20 participantes.

COMO JOGAR

- 1- Cada jogador recebe o seu tabuleiro; cada um na sua vez joga o dado;
- 2- A quantidade sorteada na parte superior do dado após ser jogado, corresponderá ao número de palitos que deve ser recolhidos pelo jogador e colocados sobre cada dedo das mãos desenhadas e coladas no tabuleiro.
- 3- Depois passa a vez para o próximo jogador dizendo: “agora pode jogar é a sua vez”;
- 4- Nas próximas rodadas, continua-se colocando um palito em cada dedo, não pode ter mais de um palito para cada dedo;
- 5- Quando em todos os dedos houver um palito, recolhe-os prendendo-os com a liga elástica, formando um grupo de dez colocando-o na parte branca do tabuleiro;
- 6- Ganha o jogo quem fizer mais pontos ao final da décima partida.

FIGURA 10

JOGO 9: DETETIVE DO CALENDÁRIO



ALCANCE DO CONHECIMENTO: identificar os dias da semana e os meses do ano; compreender a sequência numérica que compõem os dias do mês; conhecer as informações contidas num calendário.

MATERIAIS:

- ❖ Calendário de qualquer mês;
- ❖ Lápis preto;
- ❖ Hidrocor preto;
- ❖ Folha de papel sulfite branca tipo A4.

CONSTRUINDO O JOGO:

- ❖ Um calendário qualquer;

- ❖ Marcar com hidrocor preto as colunas com números ordinais;
- ❖ Marcar com hidrocor preto as linhas com números ordinais.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual do 4º ano de escolaridade.

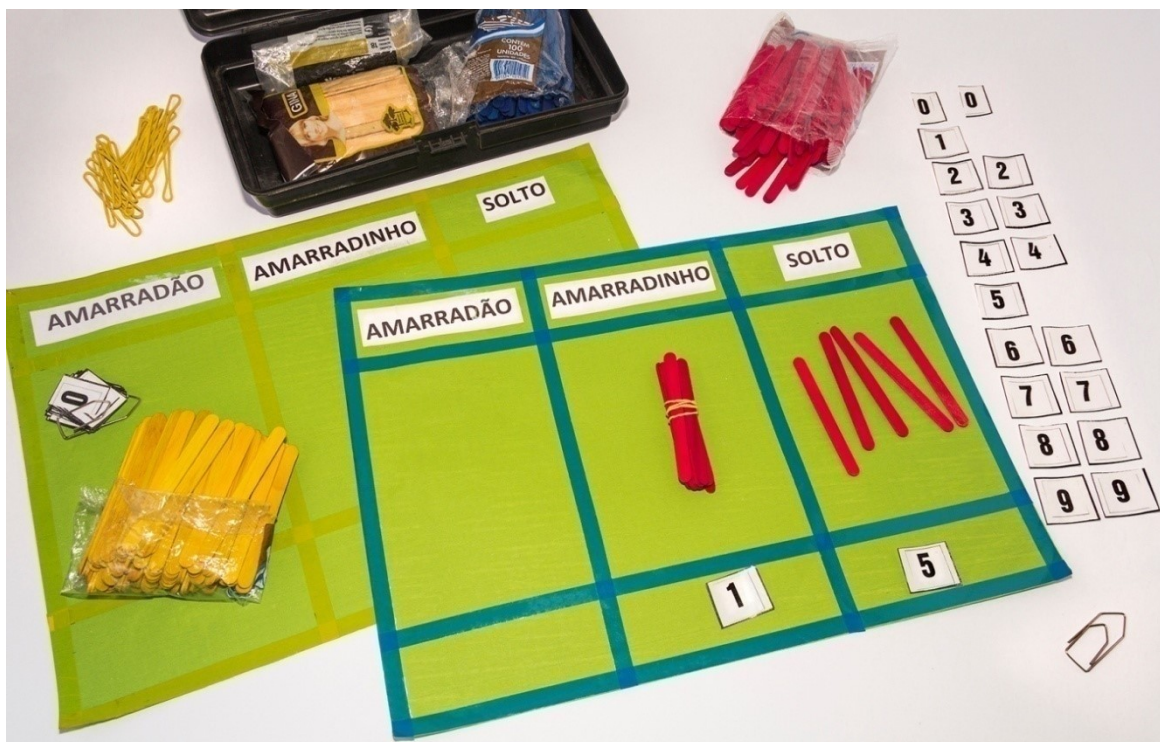
COMO JOGAR:

- 1- Tire par ou ímpar para saber quem será o primeiro a jogar;
- 2- O jogador que inicia o jogo escolhe um dia no calendário e, sem deixar que o adversário veja, escreve o número na folha de papel;
- 3- O jogador adversário será o detetive ele terá que descobrir o número que foi escrito fazendo cinco perguntas ao primeiro jogador, este deve responder dizendo apenas “sim” ou “não”;
- 4- Depois de fazer as cinco perguntas, o detetive diz qual o número que pensa estar escrito no papel;
- 5- Se acertar, ganha um ponto, se errar, nada ganha;
- 6- Em seguida, os papéis dos jogadores são invertidos;
- 7- Ganha o jogo quem fizer o maior número de pontos.

SUGESTÃO: Para alunos com baixa visão, podem ser impressos em tamanho maior e em papel branco e números pretos ou papel amarelo com números em vermelho.

FIGURA 11

JOGO 10: GANHA 100



ALCANCE DO CONHECIMENTO: construir a noção de agrupamento de 10 em 10, fazer também o uso do cálculo mental, da adição, da contagem, da composição numérica, da associação da quantidade com o símbolo numérico, da comparação das quantidades, minha com a do outro que está jogando, e, por fim, a construção da base dez.

MATERIAL:

- ❖ Cartolina colorida;
- ❖ Fita durex colorida;
- ❖ Folha branca tipoA4;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Lápis preto;
- ❖ Régua;
- ❖ 200 Palitos de Picolé;

- ❖ Ligas elásticas;
 - ❖ Dado comum;
 - ❖ Pote de plástico.
- CONSTRUINDO O JOGO:**

- 1- Divida a cartolina em três partes iguais, formando três colunas de 16 cm cada uma sendo contornadas com durex colorida, formando um tabuleiro;
- 2- Nas extremidades da folha trace uma linha de 7 cm; contorne todas com durex colorida;
- 3- Na folha branca digite os números de zero a nove duas vezes e as palavras “solto”, “amarradinho” e “amarradão”;
- 4- Os números são recortados em quadrados de 3 cm x 3 cm;
- 5- As palavras são recortadas e coladas em cada uma das colunas.

PÚBLICO-ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual no 3º ano de escolaridade.

NÚMERO DE JOGADORES: dois participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Cada um dos jogadores receberá um tabuleiro, um pote com 100 palitos, 20 numerais de zero a nove e 15 ligas elásticas;
- 2- Cada jogador joga o dado e aquele que tirar o número maior começa o jogo;
- 3- O jogador que inicia o jogo lança o dado e pega a quantidade em palitos. Todos os palitos devem estar depositados no pote;
- 4- Inicialmente coloca a quantidade de palitos tirados na coluna dos soltos, nas rodadas seguintes fica com a esperança de formar um grupo de 10 ou mais;
- 5- O jogador deverá usar a liga elástica para amarrar 10 palitos;
- 6- Para cada quantidade de palitos colocados nas colunas é colocada na linha abaixo o numeral correspondente a quantidade de palitos, soltos,

de amarradinho e amarradão;

- 7- Ao terminar a organização de seus palitos soltos, dos grupos e do numeral que os correspondem, ele passará o dado para o seu colega dizendo: “ágora permito que você jogue.”
- 8- Ao conseguir dez grupos de dez palitos, usa-se uma liga elástica para juntar os dez amarradinhos formando o amarradão. Isso feito, aquele jogador que conseguir fazer o amarradão fala em voz alta “Ganhei Cem Primeiro”.

FIGURA 12

JOGO 11: CORRIDA DOS MONSTROS



ALCANCE DO CONHECIMENTO: iniciar a contagem a partir de um ponto determinado, identificar o último degrau contado como o número que expressa a quantidade total sem necessidade de contar os degraus novamente, problematizar por meio de um percurso situações aditivas que permitem a resolução de problemas pela contagem dos degraus.

MATERIAL:

- ❖ Papel 40kg;
- ❖ Cópia da entrada do condomínio dos monstros⁵;
- ❖ Cópia do rosto de cada monstro;
- ❖ Lápis de cor aquarelável;
- ❖ FIGURA Hidrocor preto;

⁵ O jogo Corrida dos Monstros foi baseado no livro de história Condomínio dos Monstros de autoria de Alexandre de Castro Gomes e foi autorizado o uso da imagem deste pelo autor.

- ❖ Um dado adaptado de papel 40kg;
- ❖ Massa de modelar;
- ❖ Palito de churrasco;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- No papel 40 kg, recorte um retângulo de 30 cm de largura x 42 cm de comprimento, formando o tabuleiro do jogo;
- 2- Cole na parte superior do retângulo no lado direito a figura do condomínio dos monstros;
- 3- Desenhe quatro escadas saindo da porta do condomínio dos monstros; Pinte cada escada de uma cor;
- 4- Numere de 1 a 9 cada degrau, marcando a saída e chegada;
- 5- Faça um dado, pinte-o e depois numere suas faces 1, 2, 3, 1, 2, 3; Faça uma pequena esfera de massa de modelar;
- 6- Espete o palito com a foto de um monstro no centro da esfera; Mergulhe a esfera na cola branca, deixando-a secar
- 7- Passe o papel adesivo transparente, no tabuleiro.

PÚBLICO ALVO: Jogo construído e adaptado para aluno com altas habilidades e superdotação do 2º ano do fundamental.

NÚMERO DE JOGADORES: 4 a 20 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Cada jogador escolhe uma escada do tabuleiro e um peão monstro;
- 2- Cada jogador coloca o seu peão monstro no degrau da saída;
- 3- Cada jogador joga o dado aquele que tirar o número maior inicia o jogo;

- 4- O jogo inicia com o primeiro jogador lançando o dado e avançando o número de degraus sorteado no dado;
- 5- O peão monstro que primeiro atingir o final da escada, no degrau da chegada, é o vencedor do jogo.

COMO JOGAR:

- 1- Cada jogador escolhe uma escada do tabuleiro e um peão monstro;
- 2- Cada jogador coloca o seu peão monstro no degrau da saída;
- 3- Cada jogador joga o dado aquele que tirar o número maior inicia o jogo;
- 4- O jogo inicia com o primeiro jogador lançando o dado e avançando o número de degraus sorteado no dado;
- 5- O peão monstro que primeiro atingir o final da escada, no degrau da chegada, é o vencedor do jogo.

SUGESTÕES

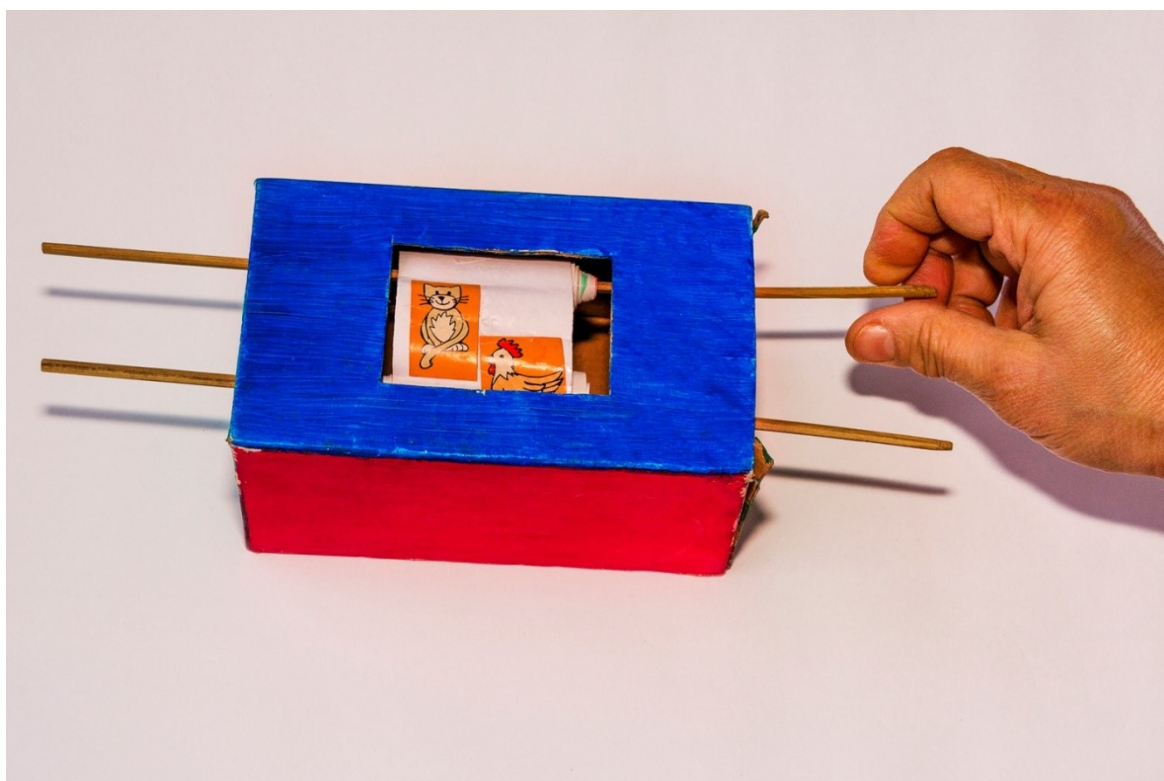
- ❖ Confeccionar vários tabuleiros e marcar o jogo com os peões convencionais ou com tampas de canetinhas para ser jogado com toda a turma.
- ❖ Para os alunos com baixa visão, o tabuleiro deve ser pintado com cores contrastantes, (preto/branco ou amarelo/vermelho).
- ❖ Para os alunos cegos a imagem do tabuleiro deverá ser contornada com uma camada grossa de cola ou barbante, poderá também contornar com grãos de milho, feijão, algodão, contas ou papeis texturizados, facilitando a percepção da imagem por meio do toque. Os números e palavras no tabuleiro podem ser escritos em braile, desde que o aluno conheça o sistema.

JOGOS ADAPTADOS PARA LEITURA E ESCRITA

OBJETIVO: Oferecer oportunidades lúdicas para a apropriação do sistema alfabético de leitura e escrita nos contextos de *práticas pedagógicas comuns-inclusivas e especiais*.

.FIGURA 13

JOGO 12: QUAL É O NOME? QUAL É A LETRA?



ALCANCE DO CONHECIMENTO: nomear a letra inicial da figura apresentada.

MATERIAL:

- ❖ Caixa de papelão;
- ❖ 2 palitos de churrasco;
- ❖ Uma tira de papel branca tipo ofício;

- ❖ Figuras recortadas de revistas, jornais, etc.;
- ❖ Tesoura ou estilete.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. Pegue a caixa de papelão e faça um retângulo vazado;
- 2- Depois faça 2 furos paralelos nas laterais da caixa;
2. Introduza os palitos de churrasco nos furos das laterais da caixa;
3. A tira de papel branco terá a medida mais larga ou mais estreita dependendo do tamanho do retângulo vazado na caixa de papelão;
4. Cole na tira de papel ofício as figuras recortadas uma embaixo da outra, formando uma lista de figuras;
5. A tira de papel é presa colando a ponta inicial na vareta de cima;
6. Após a tira ser colada, ela é toda enrolada no palito até o final, quando a ponta final desta é colada no palito debaixo.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para criança com Síndrome Down, 1º ano do fundamental.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 ou mais participantes.

COMO JOGAR:

1. Depois de a fita estar com suas extremidades coladas nas varetas, inicia-se a brincadeira tirando zerinho ou um;
2. Começa a brincadeira falando o verso para a primeira figura que aparecer: canta, canta, canta o seu nome. Qual é seu nome? Qual é a letra?
3. À medida que vai se falando o verso às perguntas vão sendo respondidas;
4. Desenrola-se o rolo até o final;

5. Ganha a brincadeira quem mais acertar os nomes das figuras e o nome das letras que as iniciam.

FIGURA 14

JOGO 13: RODA DA MÁSCARA



ALCANCE DO CONHECIMENTO: conhecer o nome das letras do alfabeto.

MATERIAL:

- ❖ Saco de TNT;
- ❖ Figuras ou palavras de revistas, jornais, etc., rótulos ou objetos variados;
- ❖ Tecido de TNT colorido;

- ❖ Letras do alfabeto impressas na cor preta;
- ❖ Fita durex colorida;
- ❖ Régua;
- ❖ Tesoura ou estilete;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Máscara de dormir;
- ❖ Quadro Branco;
- ❖ Marcador para Quadro Branco.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. Recorte um quadrado de 1 metro por 1 metro de TNT;
2. Divida o TNT em 26 retângulos de mais ou menos 23 cm x 15 cm;
3. Passe a fita durex branca para delimitar os retângulos;
4. Cole uma letra do alfabeto em cada quadrado;
5. No saco de TNT, ou outro tecido qualquer, guarde as peças do jogo.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para ser trabalhado com a turma do 1º ano fundamental, em que possuía um aluno com deficiência intelectual.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 a 20 participantes.

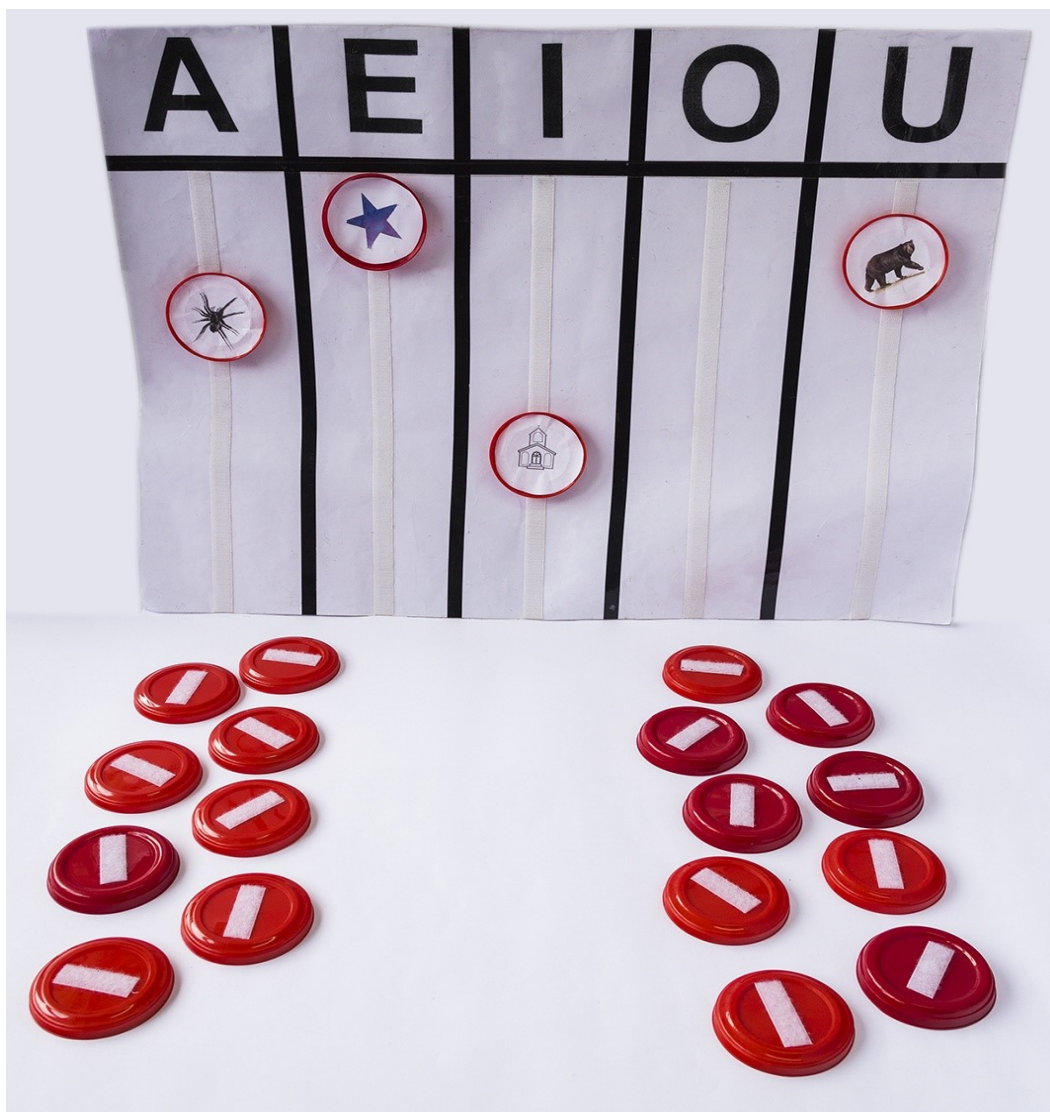
COMO JOGAR:

- 1- A professora organiza a turma em círculo;
- 2- Coloca o painel de TNT no centro da roda;
- 3- Sorteia o nome do aluno que irá iniciar o jogo;
- 4- O aluno sorteado inicia o jogo colocando a máscara de dormir para retirar do saco a palavra;

- 5- O aluno retira a venda de seus olhos;
- 6- Observa o que foi sorteado fala a palavra que foi sorteada;
- 7- Leva a palavra sorteada e coloca no retângulo que corresponde à letra que inicia;
- 8- Caso o aluno não consiga identificar a letra no painel, ele deverá passar a vez para o colega do lado;
- 9- A professora escreve o nome dos alunos no quadro branco e marca o número de pontos que cada aluno fez;
- 10- Ganha o jogo, quem fizer o maior número de pontos.

FIGURA 15

JOGO 14: ADIVINHA QUAL A VOGAL QUE COMEÇA



ALCANCE DO CONHECIMENTO: identificar e nomear as vogais.

MATERIAL:

- ❖ 20 tampas plásticas de requeijão;
- ❖ Figuras de revista, jornais, etc. iniciadas por vogais;
- ❖ Papel 40 kg;
- ❖ Fita durex colorida, preta;

- ❖ Fita de velcro;
- ❖ Vogais;
- ❖ Tesoura;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Papel transparente adesivo.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Cole na parte interior das tampas as figuras recortadas;
- 2- Cole, na parte exterior das tampas, o velcro;
- 3- Divida a folha de papel 40k em cinco colunas de 14 cm usando a fita durex preta para delimitar o espaço entre as colunas;
- 4- Trace uma linha na parte superior da folha do papel 40kg, com espaçamento de 10 cm, usando a fita durex preta para delimitar os espaços das vogais;
- 5- Cole uma vogal em cada coluna;
- 6- Envolver toda a folha de papel 40kg com o papel transparente adesivo;
- 7- Cole uma fita de velcro no meio de cada coluna para fixação das tampas.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluno com síndrome de Down, no 1º ano do fundamental.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- As 20 tampas de requeijão são distribuídas igualmente entre os jogadores, 10 tampas para cada um dos jogadores viradas para baixo;

- 2- Dado o sinal de início do jogo, cada um dos jogadores deverá localizar, o mais rápido possível, nas suas tampas as figuras que deverão ser fixadas nas colunas que corresponda à vogal inicial de cada figura.
- 3- Vence o jogo aquele jogador que acabar com suas tampas primeiro.

Conjunto das palavras usadas no jogo:

Urso, oito, urubu, iogurte, edifício, anel, orelha, arroz, avião, aranha, abacaxi, unha, elefante, olhos, ovo, igreja, uva, estrela, ilha e escova.

FIGURA 16

JOGO 15: BARALHO DA LETRA INICIAL



ALCANCE DO CONHECIMENTO: fazer a correspondência entre a letra inicial e a Figura.

MATERIAL:

- ❖ Papel cartão colorido;
- ❖ Figuras recortadas de revistas, jornais, etc.;
- ❖ Letras do alfabeto;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Tesoura;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Recorte 40 retângulos de 10 cm x 7 cm do papel cartão;
- 2- Cole 20 figuras uma em cada retângulo;
- 3- Cole as letras que iniciam as figuras nos outros retângulos restantes;
- 4- Cubra as cartas com papel adesivo transparente.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual do 2º ano do fundamental.

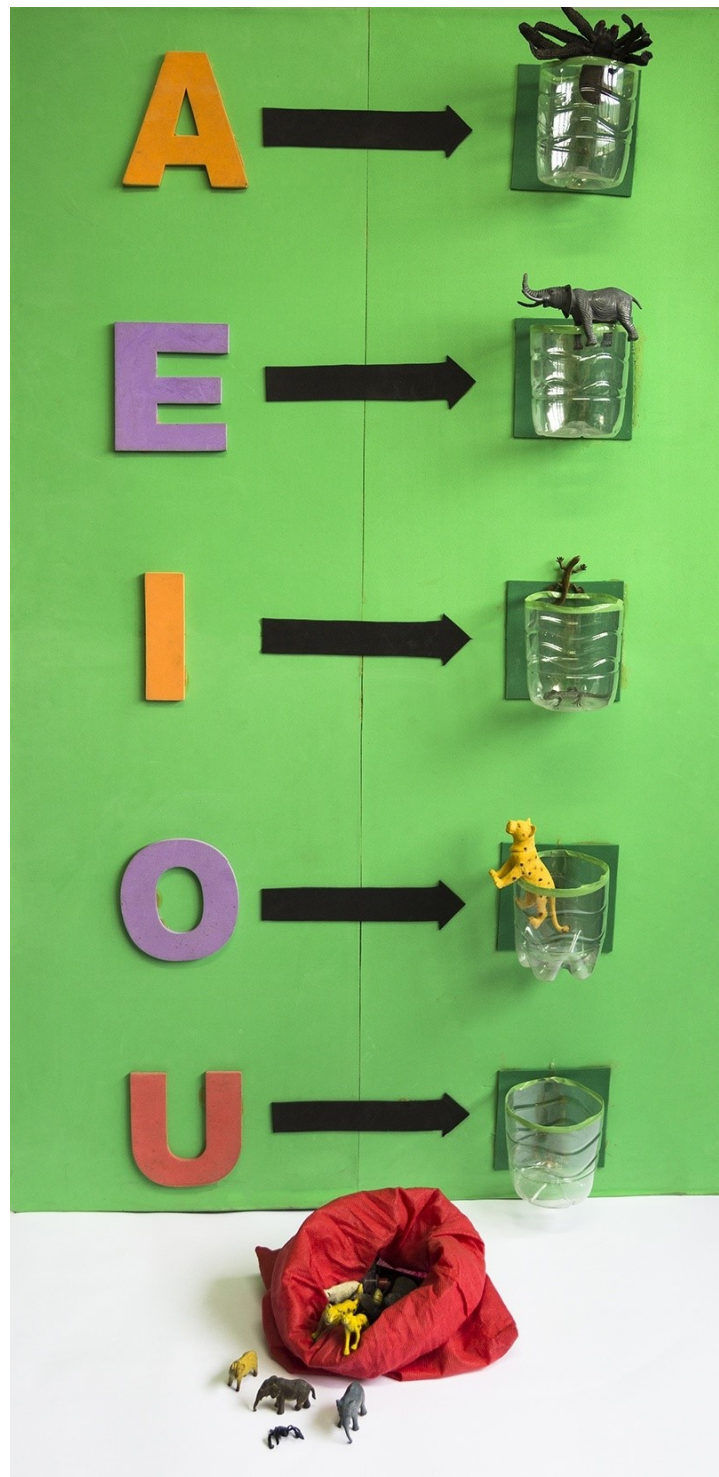
NÚMERO DE JOGADORES: 2 a 10 participantes ou duplas.

COMO JOGAR:

1. As fichas são embaralhadas e arrumadas sobre a mesa de forma que fiquem com as faces viradas para baixo;
2. O primeiro jogador vira duas fichas e observa se forma o par figura/letra inicial, caso consiga tem direito a fazer nova jogada, caso não consiga devolve as cartas para a mesa na mesma posição em que estas se encontravam dispostas e passa a vez para outro jogador;
3. Ganha o jogo, quem fizer o maior número de pares.

FIGURA 17

JOGO 16: ONDE EU BOTO?



ALCANCE DO CONHECIMENTO: saber identificar a vogal inicial das figuras.

MATERIAL:

- ❖ Painel de compensado de 1,50 cm x 90cm;
- ❖ Borracha E.V.A.;
- ❖ Vogais de borracha E.V.A.;
- ❖ Garrafas Pet transparentes;
- ❖ 15 animais de plástico;
- ❖ Saco;
- ❖ Cola quente;
- ❖ Tesoura ou estilete.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Forre o painel de compensado com borracha E.V.A., usando cola quente;
- 2- Cole as vogais no painel no sentido vertical;
- 3- Cole as setas que indicam o lugar de colocar o material;
- 4- Na frente de cada seta cole uma garrafa Pet que a corresponda;
- 5- Guardem no saco os animais de plástico.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluno com deficiência intelectual do 2º ano do fundamental.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- O primeiro jogador tira do saco sem olhar, um animal;
- 2- Observa e nomeia a letra inicial do nome do animal;
- 3- Coloca o animal no pote que corresponde à letra inicial do seu nome;

4- Caso, na sua vez, o jogador não conseguir falar o nome da letra, passa a vez;

5- Ganha o jogo quem colocar o maior número de animais no pote certo.

FIGURA 18

JOGO 17: BATALHA DAS FRUTAS



ALCANCE DO CONHECIMENTO: segmentar as palavras em sílabas oralmente e compará-las quanto ao número de sílabas.

MATERIAL:

- ❖ Cartolina branca;
- ❖ Figuras impressas de frutas;
- ❖ Cola branca
- ❖ Régua;
- ❖ Tesoura;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Recorte a cartolina em quadrados de 6 cm x 6 cm para montar as cartas;
- 2- Cole cada figura em uma carta;
- 3- Cubra as superfícies das cartas com papel adesivo transparente.

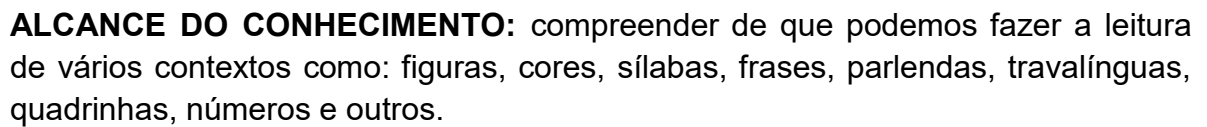
PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluno do 2º ano fundamental com deficiência intelectual.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes ou duplas.

COMO JOGAR:

- 1- As cartas são distribuídas em partes iguais entre os dois jogadores de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra formando dois montes;
- 2- Cada jogador vira a primeira carta de seu monte e comparam o nome das frutas;
- 3- O jogador que tirar a carta cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua carta e a carta virada do seu adversário;
- 4- Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas cada jogador deverá virar mais uma carta do seu monte;
- 5- O jogador que virar a carta cuja palavra tiver maior número de sílabas, ganha todas as cartas viradas na jogada;
- 6- O vencedor será quem, no final do jogo, conseguir ficar com o maior número de cartas.

JOGO 18: TEMPO, TEMPO



- ❖ Papel cartão colorido, cartolina branca;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Tesoura;
- ❖ Fita durex colorida;
- ❖ Figuras, letras, números, sílabas, palavras, frases, pequenos textos;
- ❖ Papel adesivo transparente;
- ❖ Ampulheta.

1- Recorte o papel cartão e a cartolina em retângulos de 32 cm x 25

cm formando as fichas de leitura;

2- Cole em cada uma das fichas um texto para a leitura;

3- Cubra a superfície de cada ficha com o papel adesivo transparente.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para o aluno com deficiência intelectual do 3º ano fundamental.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

1- As fichas são embaralhadas viradas para baixo;

2- Cada participante recebe uma ficha virada para baixo;

3- Os participantes decidem quem deve ser o primeiro a fazer a leitura da ficha;

4- Dado o sinal para início da leitura, o tempo começa a ser marcado com a ampulheta;

5- Ganha o jogo quem ler a sua cartela em menor tempo.

FIGURA 20

JOGO 19: RODA, RODA



ALCANCE DO CONHECIMENTO: identificação dos sons iniciais das palavras foneticamente próximos (mesmo ponto de articulação), pronunciando a palavra ao ter contato com a imagem e selecionando a letra pela qual começa.

MATERIAL:

- ❖ Papelão;
- ❖ Papel 40 kg;
- ❖ Letras F/V, T/D;

- ❖ Colchete tipo bailarina tamanho 14;
- ❖ Figuras;
- ❖ Um clipe de prancheta;
- ❖ Tesoura e estilete;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Lápis preto;
- ❖ Hidrocor preto.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. No papelão, recorte um retângulo de 69 cm x 38 cm, formando um tabuleiro;
2. Em outra folha de papelão, recorte um círculo. A medida é de um prato de papelão médio;
3. O disco de papelão é dividido em quatro quadrantes, com lápis;
4. Em cada extremidade do quadrante são coladas as letras F/V, T/D;
5. O disco deverá ser fixado no tabuleiro com o colchete tipo bailarina tamanho 14;
6. O papel 40kg deve ser recortado em 44 retângulos de 30 cm x 25 cm formando pranchas;
7. Na parte superior de cada prancha deverá ser colada uma figura;
8. Na parte inferior de cada prancha deverá ser feito um buraco vazado;
9. Para fixação de todas as pranchas no tabuleiro, deverá ser usado o clipe de prancheta.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluna com deficiência intelectual, do 3º ano fundamental.

NÚMEROS DE JOGADORES: 4 a 6 participantes ou duplas.

COMO JOGAR

1. É apresentada ao jogador ou dupla a imagem cujo som inicial

- corresponda a uma das letras fixadas na extremidade do quadrante;
2. O tempo de dois minutos para a resposta é marcado;
 3. Falar o nome da figura apresentada e girar o disco, marcando no buraco vazado a letra que corresponda ao som inicial da palavra;
 4. Ganha o jogo quem no final acertar o maior número de letras iniciais marcadas.

CONJUNTO DE PALAVRAS USADAS NO JOGO

Dado, dedo, dez, diamante, dinheiro, dinossauro, doce, dólar, dormir, doze, dever, dia, ditado; tatu, teia, telefone, telha, telhado, teto, tijolo, tomate, tubarão, telas; fada, feto, fila, filme, fio, fita, foca, fome, foto, fubá, fantasma; vaca, vala, vassoura, vela, veneno, violão, violeta, vôlei, voto, vovó.

FIGURA 21

JOGO 20: MEMÓRIA DAS TAMPINHAS AMARELAS



ALCANCE DO CONHECIMENTO: o estímulo a atenção e concentração para a leitura das palavras e também o trabalho motor fino com o movimento de abrir e fechar as tampas.

MATERIAL:

- ❖ Papelão;
- ❖ Cartolina preta;
- ❖ Papel sulfite branco;
- ❖ 16 tampas plásticas amarelas de Guaraviton;
- ❖ 16 suportes de rosca;
- ❖ Durex amarela;
- ❖ Figuras;
- ❖ Hidrocor preto;
- ❖ Tesoura e estilete;
- ❖ Cola quente;
- ❖ Cola branca.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. Recorte o papelão de 60 cm x 48 cm, formando o tabuleiro;
2. Forre o tabuleiro com a cartolina preta;
3. Distribua os suportes sem as tampinhas na distância de 10 cm um do outro;
4. Cole os suportes com cola quente e envolva sua base com durex amarela;
5. Dentro de cada suporte de rosca cole uma figura;
6. Coloque a fita crepe nas bordas do tabuleiro;
7. Escreva os nomes das figuras no papel sulfite branco recortado ao meio, no sentido horizontal formando as fichas de leitura.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para o aluno do 2º ano com deficiência intelectual.

NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Embaralhar as fichas de leitura viradas com os nomes para baixo; cada jogador deve virar ao contrário a ficha e ler;
- 2- Em seguida o jogador deve abrir duas tampinhas na tentativa de encontrar os pares da figura que leu;
- 3- Quando encontrar o par o jogador terá direito a ficar com a ficha que leu e o direito a jogar novamente;
- 4- Caso não encontre o par o jogador torna a colocar a tampinha no mesmo lugar e a ficha passa para o final do monte passando a vez para o próximo a jogar;
- 5- O jogo termina quando todos os pares forem encontrados;
- 6- Ganha o jogo quem tiver ganho o maior número de fichas.

FIGURA 22

JOGO 21: BINGO DA SÍLABA INICIAL



ALCANCE DO CONHECIMENTO: compreender que as palavras são formadas por unidades menores, identificando a sílaba inicial, reconhecer letras cursivas e de imprensa.

MATERIAL

- ❖ Papel sulfite colorido tipo A4;
- ❖ Cartolina colorida;
- ❖ Retângulos de 20 cm x 11;
- ❖ Figuras;
- ❖ Tampinhas de garrafa PET;
- ❖ Cola branca;
- ❖ Tesoura;

- ❖ Régua;
- ❖ Canetinha preta;
- ❖ Plástico;
- ❖ Saco escuro.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Para as cartelas, recorte o papel sulfite colorido em retângulos de 20 cm x 11 cm, num total de 40;
- 2- Divida com canetinha preta em seis retângulos menores as cartelas;
- 3- Imprima em cada um deles a sílaba inicial do repertório de palavras do jogo;
- 4- Em 20 cartelas as letras são de imprensa maiúscula (Caixa alta);
- 5- As outras 20 cartelas são as mesmas sílabas, porém, em letras cursivas minúsculas (letra de mão);
- 6- Forme as cartelas unindo dois retângulos, um com um tipo de letra na frente e no verso outro tipo;
- 7- Recorte na cartolina branca quadrados de 7 cm x 7 cm e em seguida cole em cada um uma figura, montando as fichas;
- 8- Plastifique todas as cartelas e fichas das figuras.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para o trabalho com a turma do 2º ano em que faz parte alunos com deficiência intelectual.

NÚMERO DE JOGADORES: de 2 até 20 participantes.

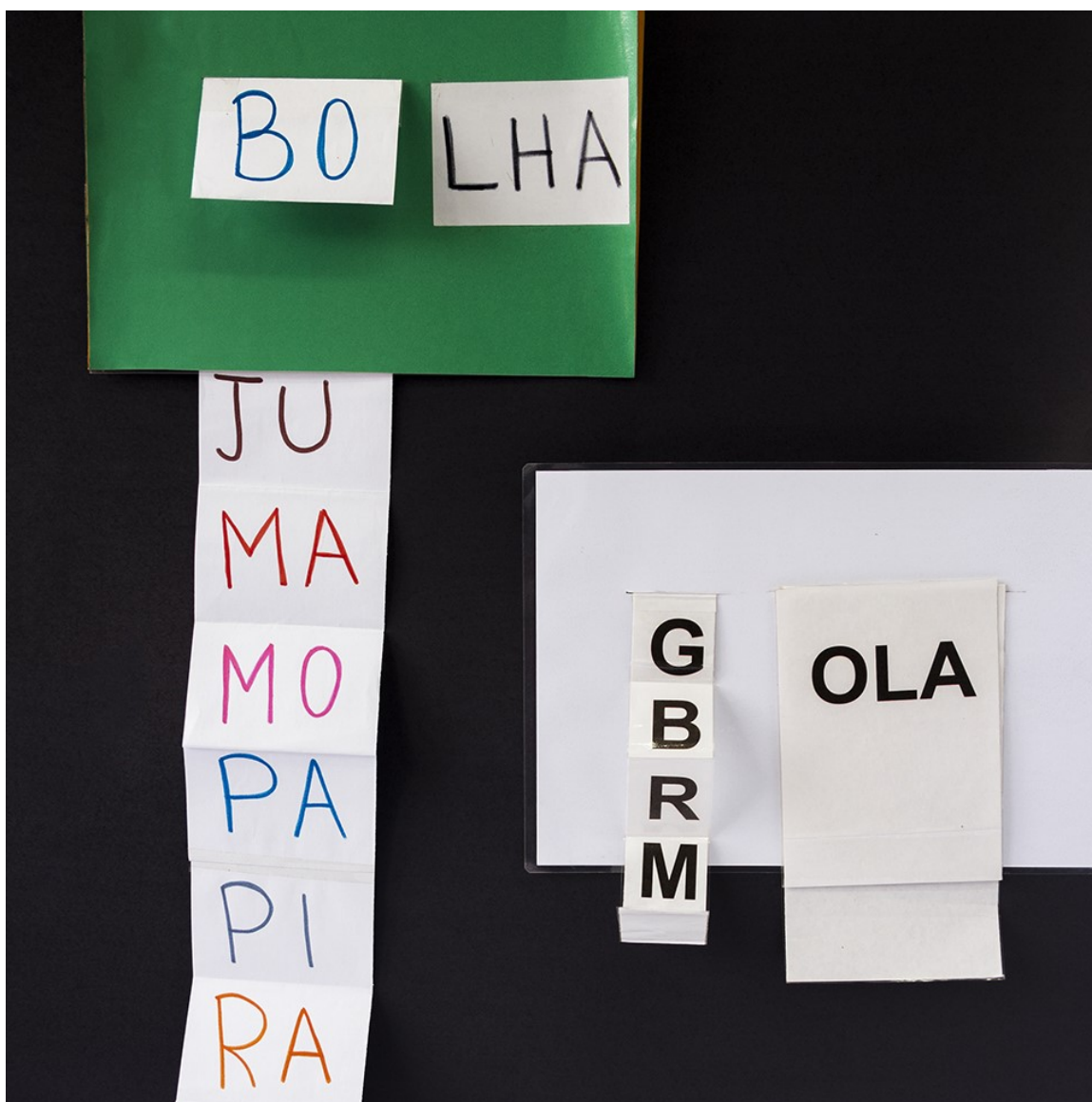
COMO JOGAR:

- 1- Cada jogador escolhe uma cartela e o lado que quer marcar o jogo;
- 2- Cada jogador pega 6 tampinhas para marcar o jogo;
- 3- A professora retira uma ficha do saco e diz o nome da figura;

- 4- Os jogadores verificam se tem a sílaba inicial da figura cantada pela professora, na cartela, caso encontre, diz em voz alta eu tenho e marca;
- 4- Ganha o jogo quem completar sua cartela por primeiro.

FIGURA 23

JOGO 22: TROCA, TROCA



ALCANCE DO CONHECIMENTO: entender que se trocarmos uma letra ou um conjunto de letras como nos dígrafos transformamos uma palavra em outra.

MATERIAL:

- ❖ Papel sulfite branco tipo A4;
- ❖ Papel sulfite colorido tipo A4;

- ❖ Letras e sílabas impressas;
- ❖ Canetinhas coloridas;
- ❖ Tesoura e estilete;
- ❖ Régua;
- ❖ Lápis e folha de papel;
- ❖ Plástico transparente para plastificação;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Plastifique uma folha de papel sulfite branca;
- 2- Na folha de papel sulfite colorida cole no lado direito superior da folha a sílaba final das palavras;
- 3- Envolve a folha de papel sulfite colorida com papel adesivo transparente; 4-Faça um corte no sentido horizontal de 6 cm na parte superior da folha branca depois de plastificada;
- 5- No mesmo sentido do corte anterior dê um espaço de 4 cm e faça um novo corte de 14cm;
- 6- Faça uma lista de 5 cm de largura com as letras e outra lista com as sílabas de 12 cm de largura;
- 7- Dobre a lista das letras impressas dando um espaço de 6 cm de uma para outra;
- 8- Encaixe a lista das letras no corte menor;
- 9- Dobre a lista das sílabas dando um espaço de 15 cm de uma para outra; 10- Proceda da mesma forma com as sílabas encaixando-as no corte maior;
- 11- Na folha sulfite colorida faça um corte horizontal na parte superior da folha de 14 cm;
- 12- Faça uma lista de 10 cm de largura;
- 13- Escreva as sílabas com as canetinhas coloridas em cada espaço da lista; 14-Dobre a lista dando um espaço de 8 cm de uma para a outra;
- 14- Encaixe a lista das sílabas no corte.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluna do 4º ano fundamental com deficiência intelectual.

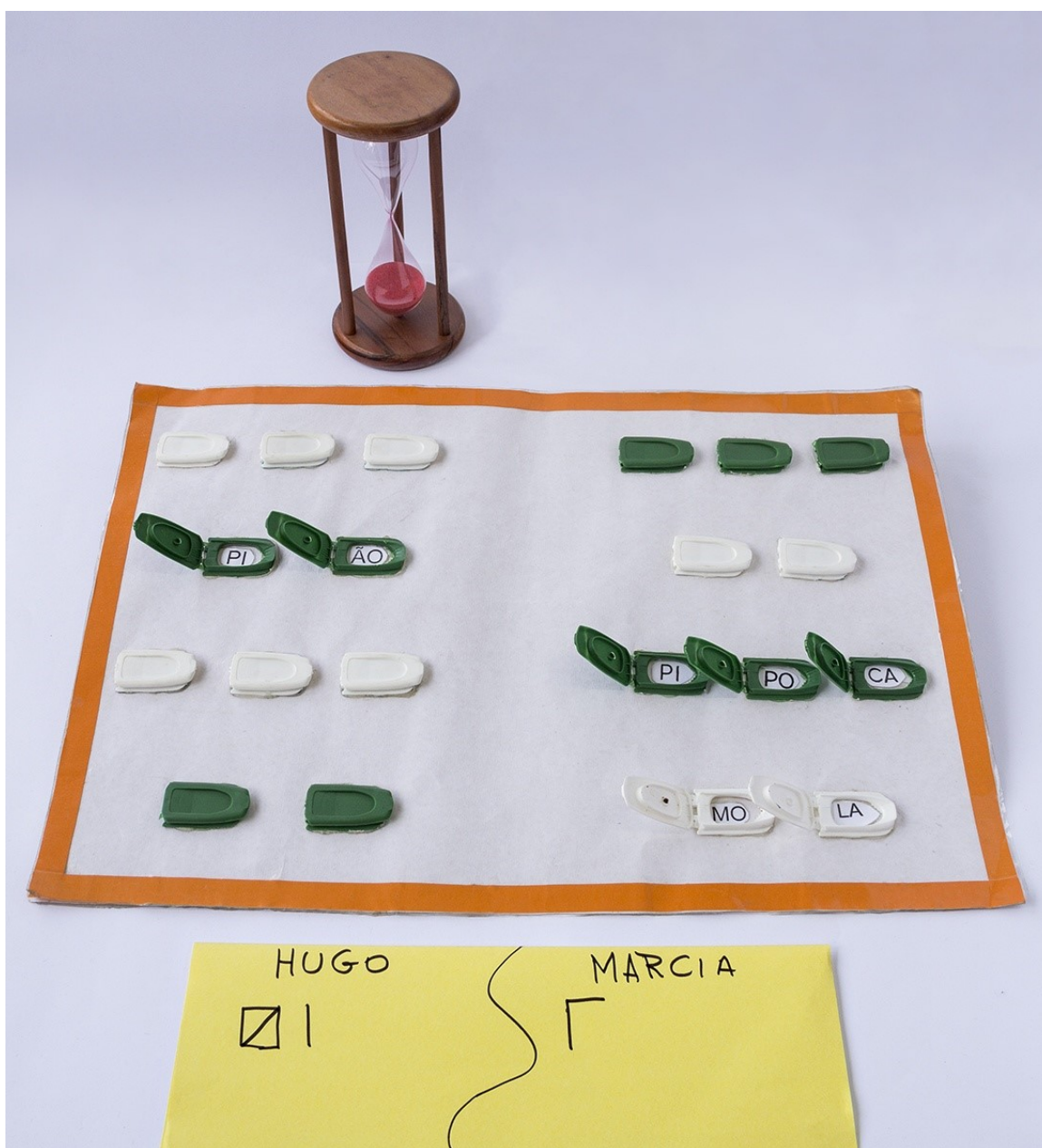
NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Tirar par ou ímpar para saber quem será o primeiro a jogar;
- 2- As tiras das letras e sílabas são dobradas e a cada jogada elas são esticadas à medida que são lidas;
- 3- Cada um na sua vez tenta fazer a leitura da palavra juntando a letra e as sílabas;
- 4- Se conseguir ler a palavra ganha um ponto marcado numa folha de papel;
- 5- Caso não consiga ler a palavra passa a vez para o outro jogador que ganhará o ponto se conseguir a ler a palavra;
- 6- O jogo termina, quando acabar as letras e sílabas das listas;
- 7- Ganha o jogo o aluno que ler o maior número de palavras.

FIGURA 24

JOGO 23: TEC,TEC



ALCANCE DO CONHECIMENTO: compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores, unir sílabas para compor palavras, perceber o número de sílabas de cada palavra.

MATERIAL:

- ❖ Papel cartão branco;
- ❖ Fita durex colorida;
- ❖ Adesivo de contato;
- ❖ Tampas de caixa de leite e suco;
- ❖ Papel sulfite branco;
- ❖ Sílabas impressas;
- ❖ Ampulheta;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Recorte um retângulo de 48 cm de comprimento x 33 cm de altura no papel cartão, formando uma prancha;
- 2- Passe a fita durex por todo o entorno do retângulo;
- 3- Envolver toda a prancha com papel adesivo transparente;
- 4- Cole as tampas alternando as cores no sentido horizontal, formando as linhas com adesivo de contato;
- 5- Dentro de cada tampa são colocadas as sílabas impressas.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para o aluno com síndrome de Down do 3º ano do ensino fundamental.

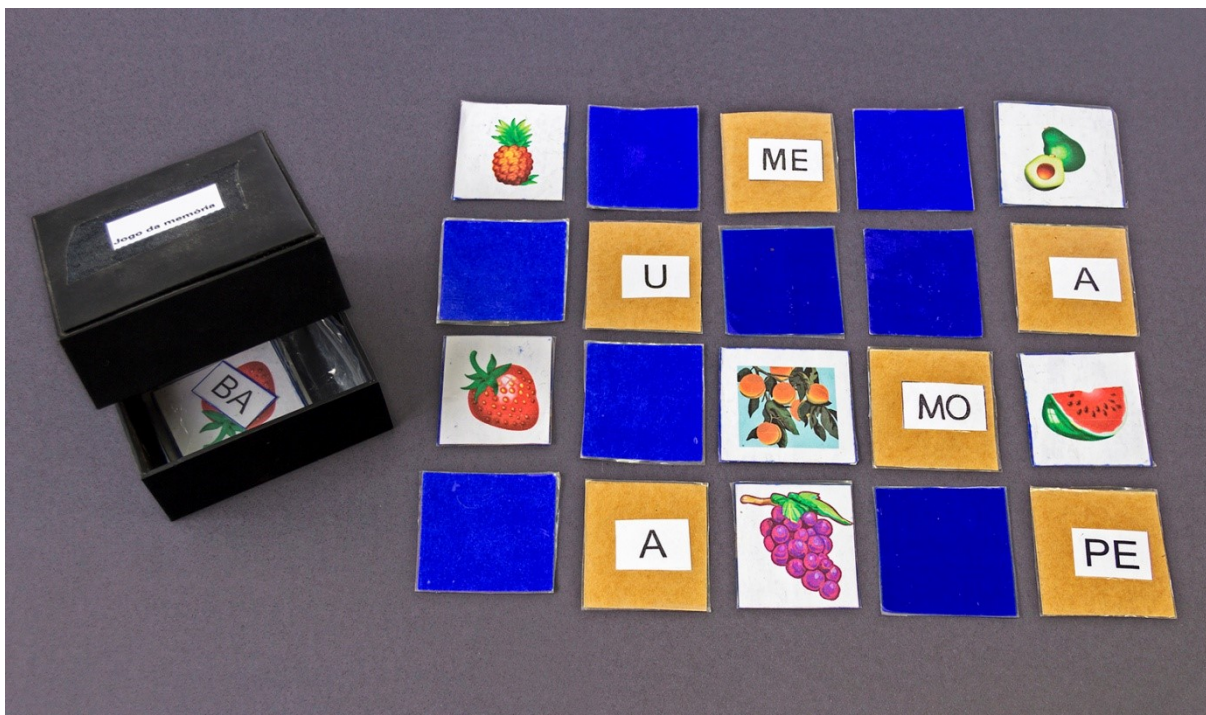
NÚMERO DE JOGADORES: 2 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Decide quem irá começar o jogo tirando “zerinho ou um”;
- 2- A ampulheta é virada para marcar o tempo;
- 3- O primeiro jogador inicia abrindo as tampas e lendo a palavra daquela linha;
- 4- Se ler a palavra no tempo que marca a ampulheta ganha um ponto, se não conseguir passa a vez;
- 5- Ganha o jogo quem ler o maior número de palavras.

FIGURA 25

JOGO24: COMEÇA COM?



ALCANCE DO CONHECIMENTO: 1) Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras que pronunciamos separadamente; 2) Perceber que palavras diferentes iniciam com unidades sonoras iguais; 3) Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais do nome das frutas.

MATERIAL:

- ❖ Papel cartão;
- ❖ Caixa;
- ❖ Cola em bastão;
- ❖ Tesoura;
- ❖ Régua;
- ❖ Lápis;
- ❖ Figura de frutas;
- ❖ Sílabas impressas;
- ❖ Papel adesivo transparente.

CONSTRUINDO O JOGO:

1. Recorte 20 quadradinhos de 5 cm X 5 cm de papel cartão;
2. Monte 10 pares sendo 10 cartas com figuras de frutas e 10 com a sílaba inicial de cada fruta;
3. Envolve as cartelas com papel adesivo transparente.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para aluno com Síndrome de Down, no 2º ano de escolaridade.

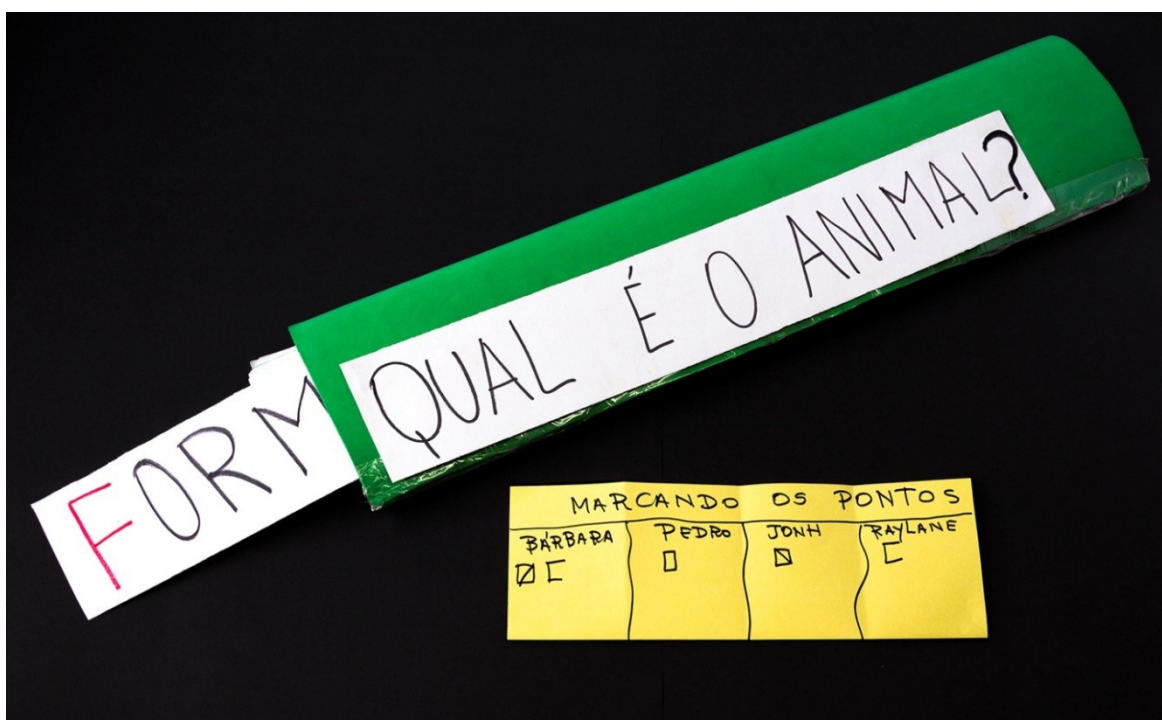
NÚMERO DE JOGADORES: 2 a 4 participantes ou em duplas.

COMO JOGAR:

- 1- Distribua as cartas na mesa viradas para baixo;
- 2- Os jogadores tiram par ou ímpar e escolhem quem será o primeiro a jogar;
- 3- O primeiro jogador desvira duas peças e observa se a sílaba inicial é de alguma fruta ou não;
- 4- Se as duas peças desviradas representam a sílaba inicial da peça da fruta sorteada o jogador ganha um ponto, caso contrário, ele vira as duas peças novamente e o próximo jogador faz a sua jogada;
- 5- O jogo termina quando todas as peças são desviradas, Ganha o jogador que tiver mais pontos.

FIGURA 26

JOGO 25: QUAL É?



ALCANCE DO CONHECIMENTO: entender que as palavras são formadas por unidades sonoras, compreender que a ordem em que os fonemas são falados corresponde à ordem em que as letras são escritas.

MATERIAL:

- ❖ Borracha E.V.A. verde;
- ❖ Papel 40kg;
- ❖ Borracha E.V.A. azul;
- ❖ Hidrocor preto e vermelho;
- ❖ Adesivo de contato.

CONSTRUINDO O JOGO:

- 1- Pegue uma folha de borracha E.V.A. e dobre ao meio formando uma bolsa;
- 2- Cole com o adesivo de contato as extremidades;
- 3- No papel 40k recorte tiras de papel de 50 cm de

comprimento x 9 cm de largura, na folha de borracha E.V.A.azul;

- 4- Escreva com o hidrocor preto nas tiras de papel 40k as perguntas: Qual é o nome? Qual é a fruta? Qual é o animal? Qual é o legume? Qual é o número?
- 5- Escreva com hidrocor vermelho a primeira letra e as outras em preto das palavras que respondem as perguntas;
- 6- As parlendas são escritas com hidrocor ou impressas uma frase em cada tira.

PÚBLICO ALVO: jogo construído para o trabalho com a turma do 2º ano do Fundamental em que fazia parte aluno com síndrome de Down.

NÚMERO DE JOGADORES: de 2 a 20 participantes.

COMO JOGAR:

- 1- Os jogadores decidem quem inicia a partida tirando “zerinho ou um”;
- 2- A professora coloca na frente da bolsa a pergunta;
- 3- Dentro da bolsa estão as tiras com as respostas que são retiradas da abertura lateral da bolsa lentamente pela professora;
- 4- O primeiro jogador inicia fazendo a leitura da tira/resposta retirada da bolsa;
- 5- Se acertar ganha um ponto, se não conseguir passa para outro jogador
- 6- Ganha quem, no final, tiver mais tiras.

MEU RECADO FINAL, DE PROFESSORA PARA PROFESSORA,

Queridas professoras e queridos professores, companheiros do caminho...

No desejo de falar a vocês, não poderia deixar de pensar no filósofo, escritor e tradutor Walter Benjamin, quando nos fala: “... *nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história.*” Assim, reavivo minhas lembranças, lembranças esquecidas, adormecidas, reprimidas, enfim, simplesmente lembranças...

Nesse momento, me dou conta do que fez meu caminhar. O sonho. Concluo que, enquanto sonho, o caminho permanece vivo. Acredito que é por isso que construímos percursos em nossas vidas. Como sempre costumo dizer; a trajetória não foi e não é linear, houve e há algumas idas e vindas, encontros e desencontros, recuos e recomeços. As experiências foram e são vividas pelo meio, pelas bordas, por fora, enfim pelos diversos espaços e tempos nossos, absorvendo das mais variadas formas as intensidades do processo. As conversas do cotidiano nos intervalos e espaços do nosso dia-a-dia na escola foram e são momentos especiais de interação e de produção de sentidos. Estas conversas e narrativas contribuíram reconstruindo e acrescentando saberes, que vou tecendo na minha história de vida.

Olhando para a trajetória percorrida e reavivando minhas memórias vividas até aqui, alguns aspectos parecem ter sido imprimidos em meu coração e mente. O envolvimento no cotidiano escolar me permitiu tecer fios de amizades verdadeiras, recuperar o sentido original da convivência que é o prazer de afetar e ser afetada, realizei ações que aliaram conhecimentos a desejos. Ganhei no diálogo compartilhado, nas memórias, experiências e histórias construídas.

Enfim, a vocês, companheiros e companheiras do caminho, que me deram a chance, de algum modo, construir esse trabalho de variadas formas, o meu profundo agradecimento.